REESE LIBRARY
OF THE
UNIVERSITY OF CALIFORNIA.
Received Oct. , 18 4
Accessions No. 56629 Class No.

Rheinische Blätter

für

Erziehung und Unterricht.

Im Jahre 1827 begründet

von

Adolph Diesterweg.

Unter Mitwirkung namhafter Pädagogen fortgeführt

von

Dr. Wichard Lange.

Der neuesten Folge

Einundzwanzigster Band.

REESE LIBRARY OF THE UNIVERSITY OF CALIFORNIA

Frankfurt a. M. 1868.

Joh. Chr. Hermann'sche Buchhandlung.

(Moritz Diesterweg.)

L31
R5
V.81-82

56629

REESE LIBRARY OF THE UNIVERSITY OF CALIFORNIA

Inhaltsverzeichniß

zum einundzwanzigsten Bande.

Erstes Heft.

		Seite
I	Die Kirche die Mutter der Schule. Von F. L.	3
II.	Ein treffendes und treffliches Wort über die Organisation der Stadtschulen. Von W. L.	18
III.	Gegen den Königlichen Seminardirector Herrn W. Thilo in Berlin. Von W. L.	34
IV.	Dr. Ziller's Bestrebungen. Von Seminardirector Albrecht . .	42
V.	Mancherlei	56
VI.	Beurtheilungen und Anzeigen (Senff, Merget, Lange, Virchow und Holtzendorff, Ebeling, Delitzsch, Ruge, Schlössing, Fricke, Niendorf, Körbitz)	68
VII.	Verzeichniß eingesandter Schriften	99
	Litterarischer Anzeiger.	

Zweites Heft.

I.	Warum es so schwer ist, ein moderner Lehrer zu sein. Von W. B.	107
II.	Von wegen der Frauen. Von Carl Rohrbach	122
III.	Die allgemeine Volksschule ist durchaus kein Hinderniß der allgemeinen Volksbildung. Von H. Olff	139
IV.	Erfahrungen eines deutschen Schulmannes im Gebiete des amerikanischen Schulwesens. Von Dr. Adolph Douai in New-York	144
V.	Die Diesterweg-Feier zu Berlin am 29. October 1867 . . .	167
VI.	Mancherlei	180
VII.	Beurtheilungen und Anzeigen (Wichard Lange, Schnitger, Grün, Berthelt, Cassian, Dr. Lange, Pierson, Sommer, Kugler, Keferstein, Reiser, Traut, Fürbringer, Bernstein, Hallier, Kolb, Laban, Danicher, Orelli, Magnin u. Dillmann, Hartmann)	198
VIII.	Verzeichniß eingesandter Schriften	224
	Litterarischer Anzeiger.	

Drittes Heft.

Seite

I. Wissen, Erkennen und Können. Von W. L. 235

II. Das Schulgesetz in Preußen. Von F. L. 247

III. Allgemeine Dienstpflicht der Frauen. Von Marie Ohnesorge-Buchholtz 261

IV. Ein Zeichen der Zeit 270

V. Beleuchtung der von Rosalie Schallenfeld aufgestellten Behandlung des Handarbeitsunterrichts als Schullehrgegenstand. Von Agnes Schallenfeld 296

VI. Mancherlei 312

VII. Beurtheilungen und Anzeigen (Paldamus, Amthor, Kiepert, Littrow, Oltrogge, Andreä und Brachmann, Stubba, Saß, Straub, Gies) 316

VIII. Verzeichniß eingesandter Schriften 329

Litterarischer Anzeiger.

Rheinische Blätter

für

Erziehung und Unterricht.

Im Jahre 1827 begründet

von

Adolph Diesterweg.

Unter Mitwirkung namhafter Pädagogen fortgeführt

von

Dr. Wichard Lange.

Des XXI. Bandes der neuesten Folge 1. Heft.
(Januar — Februar 1868.)

Frankfurt a. M. 1868.
Joh. Chr. Hermann'sche Buchhandlung.
(Moritz Diesterweg.)

REESE LIBRARY OF THE UNIVERSITY OF CALIFORNIA

I.

Die Kirche die Mutter der Schule.

In der vorchristlichen Zeit hat es in Deutschland keine Schulen gegeben. Der geringe Bildungsschatz der Nation hat sich in jener Zeit im natürlichen Zusammenleben ohne Schwierigkeit von der älteren auf die jüngere Generation vererbt. Auch der heidnische Priesterstand hat seine besonderen Kenntnisse, Geschicklichkeiten und Praktiken, soweit er dergleichen gehabt, in gleicher Weise auf das jüngere Geschlecht übertragen.

Die ausländischen Glaubensboten, welche das Christenthum nach Deutschland brachten, sahen sich, sobald sie festen Fuß im Lande gefaßt hatten, auf die Errichtung von Schulen mit innerer Nothwendigkeit hingewiesen.

Diese ältesten Kloster- und Stiftsschulen hatten einen doppelten Zweck: sie sollten Vorbildungsanstalten für deutsche Geistliche und Kirchendiener sein und zugleich wenigstens einem geringen Bruchtheile der Nation dem Grade und der Art nach eine solche Bildung verleihen, welche eine leichtere und tiefere Verständigung zwischen den Klerikern und gebildeten Laien ermöglichte. Natürlich konnte die Geistlichkeit in diesen Schulen nur geben und geben wollen, was sie selbst besaß: theologische Kenntnisse, die der Aneignung und Bewahrung derselben dienende Fertigkeit im Lesen und Schreiben der lateinischen Sprache und Uebung in der dem Cultus dienstbaren Kunst des Gesanges.

Je mehr die Kirche des Mittelalters in ihrer großartigen Entwicklung fortschritt und die ausschließliche Pflegerin und

Vertreterin der geiſtigen und ſittlichen Intereſſen der Menſchheit wurde, deſto entſchiedener und ausſchließlicher mußte ſie auch Inſtitutionen ſchaffen, welche dazu dienten, die Errungenſchaften der von ihr geiſtig bevormundeten Völker auf den Gebieten des Glaubens, der Wiſſenſchaft, der Kunſt und des ſich durch dieſe Mächte humaniſirenden Lebens zu bewahren, zu mehren, von Geſchlecht zu Geſchlecht fortzupflanzen. In dieſem Sinne waren die Klöſter die hohen Schulen jener Zeit, in denen alle damals gangbaren Wiſſenſchaften und unter den Künſten wenigſtens die Poeſie, die Malerei und die Muſik eine treue Pflege fanden. Aus ihnen gingen die Lehrer an den Kloſterſchulen und aus den Klöſtern und Kloſterſchulen alle die Geiſtlichen hervor, welche ganz allein die Lehrer der nationalen Jugend vom Fürſtenhauſe bis zur Hütte des Armen waren.

Allerdings gingen auch damals ſchon einzelne Kaiſer, Fürſten, Edelleute, ſtädtiſche und ländliche Gemeinweſen an die Errichtung und Dotirung von Schulen: es geſchah das aber immer mit dem Bewußtſein, ein kirchliches Werk zu betreiben; man ſtiftete Schulen, wie man Klöſter baute, Kirchen beſchenkte u. ſ. w. Die Kirche blieb die alleinige Beſitzerin und Leiterin aller Schulen.

Dieſe aphoriſtiſchen Sätze über die Entwicklung des deutſchen Schulweſens und über ſein Verhältniß zu der Kirche bis zum Zeitalter der Reformation machen in keiner Weiſe den Anſpruch, vollſtändig zu ſein. Sie genügen ihrem dermaligen Zwecke, wenn ſie nur überhaupt Wahrheit enthalten; denn ſie zeigen vollſtändig, mit welchem Rechte und in welchem Sinne die mittelalterliche Kirche ſich mit einem bis auf den heutigen Tag beliebten Ausdrucke die Mutter der Schule genannt hat, mit welchem Rechte und in welchem Sinne ſie noch jetzt ſo genannt werden kann und wie ſich demgemäß das Verhältniß zwiſchen Kirche und Schule in der Gegenwart zu geſtalten hat. Die Kirche des Mittelalters gründete, wie wir eben gezeigt haben, ihr Mutterrecht:

1. auf ihre Initiative. Sie hatte die Idee der Schule zuerſt gefunden und realiſirt;

2. auf ihr ausſchließliches Recht auf den inwendigen Menſchen;

3. auf ihren thatſächlichen Alleinbeſitz ſowohl des Lehramtes als der Schulfonds.

Der erſte dieſer drei Rechtstitel mag vielleicht mehr als jeder andere den Muttern a m e n rechtfertigen, den ſich die Kirche der Schule gegenüber beilegt; ein Anrecht aber auf Herrſchaft über die Schulen (und deren iſt gegenwärtig die große Mehrzahl), welche nicht von der Kirche geſtiftet und dotirt ſind, begründet er nicht — ſo wenig der Erſte, der ein Haus gebaut hat, damit ein Anrecht auf alle Häuſer gewinnt, die Andere nach ihm bauen, oder ein Recht, ihnen dieſes Bauen auf eigene Hand zu verwehren. Laſſen wir daher dieſen Rechtstitel, aus dem die ſentimentale Phraſe jedenfalls viel mehr zu machen wiſſen wird, als der nüchterne Verſtand, getroſt auf ſich beruhen und wenden uns zu dem zweiten Rechtstitel.

Wenn der Satz wahr iſt, daß der inwendige Menſch, das Gebiet des Denkens, Empfindens und ſittlichen Wollens in ſeiner geſammten Lebensthätigkeit ausſchließliches Eigenthum der Kirche iſt, ſo folgt daraus ſcheinbar mit evidenter Nothwendigkeit, daß die Schule, als der Träger der geiſtigen Continuität der Nation, der Kirche angehört. Selbſt die Einwendung, daß ja doch auch der weltliche Staat das Bedürfniß habe, der Erfüllung ſeiner unabweislichen Anſprüche an den Staatsangehörigen durch Schulen vorzuarbeiten, würde durch die Anführung widerlegt werden können, daß ja eine Schule ohne Beſchulung der der Kirche angehörigen Partieen der Schüler gar nicht denkbar ſei, die Kirche alſo ihr Anrecht auch an die Staatsſchulen um ſo weniger aufgeben könne, als das, was ſie zu vertreten habe, das Höhere, das Ewige im Menſchen ſei, und die Kirche daher nicht dulden dürfe, daß ihrer Schule eine andere bewußt oder unbewußt entgegenwirke. Dieſe Anſicht der Dinge war denn nun auch im Mittelalter die allein gültige und, weil ſie die allein mögliche war, auch die allein berechtigte. Sie wird auch jetzt noch von der katholiſchen Kirche mit zäher Conſequenz aufrecht erhalten, wie wir uns ſeiner Zeit aus den Streitſchriften

von Droſte-Viſchering's und neuerdings aus denen von Ketteler's haben überzeugen können, und es iſt das unausgeſetzte Beſtreben der katholiſchen Kirche, ihren verlorenen Einfluß auf dieſem Gebiete von der Univerſität bis zur niedrigſten Volksſchule herab, ja bis in den intimſten Privatunterricht hinein wieder zu gewinnen. In der evangeliſchen Kirche hinkt eine hierarchiſche Partei dieſen Beſtrebungen mit halben und kleinen Maßregeln nach, wagt nicht, ſich zu dem haarſcharf zweiſchneidigen katholiſchen Prinzip zu bekennen und wirft in den dialectiſchen Kampf über die Schulfrage eine Menge ungahrer, ſchielender Begriffe hinein, deren Verbindung dann wieder zu Gedanken führt, die eigentlich gar keine Gedanken ſind, alſo nicht verſtanden, nicht bewieſen und nicht widerlegt werden können. Dieſer ganze Gallimathias, wie wir ihn ſeit einer Reihe von Jahren in Büchern und Zeitſchriften, in Verſammlungen von Geiſtlichen und Lehrern durchzuwürgen haben, läuft im Weſentlichen auf den unendlich vieldeutigen Satz hinaus, daß der Staat, die Kirche, die bürgerliche Gemeinde, die Familie ein gemeinſames Anrecht an die Schule beſitzen und ſich alſo über ihre Pflichten und Rechte in Beziehung auf dieſelbe auseinander zu ſetzen haben. Das Wie? dieſer Auseinanderſetzung iſt durch dieſen unklaren Satz noch gänzlich unbeſtimmt gelaſſen, und wer nur einigermaßen mit dem Gange der Verhandlung bekannt iſt, weiß, welch ein Chaos der heterogenſten Vorſchläge ſich an denſelben geknüpft hat. Aber noch mehr! Der ganze Satz beruht auf einer entſchieden falſchen, wenigſtens in unſerem Zeitalter vollſtändig antiquirten Grundanſchauung, nämlich auf der Anſicht, daß Staat und Kirche berechtigte Perſönlichkeiten, der einzelne Menſch ihnen gegenüber ein Rechtsobject ſei. Der Menſch, ſo argumentirt jener Satz, gehört der Kirche, gehört dem Staate, und Beide haben daher das unbeſtreitbare Recht, ſich den Menſchen nach ihrem Zwecke zu bilden. Dieſe Anſchauung war im Mittelalter die herrſchende; auf ihr beruhete damals das Nebeneinanderwirken von Staat und Kirche, auf ihr aber auch der unauflösliche Conflict zwiſchen Beiden; denn weil ſie den Menſchen nicht in eine weltliche und eine geiſtliche

Hälfte zerlegen und unter ſich theilen konnten, führte wie jedes Condominat, ſo auch das ihre zu einem Kampfe, der nicht anders, als mit der Verdrängung des einen Mitbeſitzers durch den andern enden konnte. Ein weſentliches Stadium in dieſem Kampfe bildete die Reformation; denn in ihr ſtellte ſich dem bisherigen ausſchließlichen Träger der geiſtigen und ſittlichen Intereſſen, ſtellte ſich der Kirche eine neue geiſtig-ſittliche Macht, die von der Kirche unabhängige Wiſſenſchaft entgegen, befreiete das bisher in den Banden der Kirche gefangene Gewiſſen, gab ihm ſeine volle Selbſtändigkeit zurück und widerlegte, indem ſie dem einzelnen Chriſten die Wahl der kirchlichen Gemeinſchaft, welcher er ſich anſchließen wollte, freiſtellte, durch Thatſachen den oben angeführten Fundamentalſatz der katholiſchen Kirche, daß der einzelne Chriſt ein Rechtsobject der Kirche ſei, ja verkehrte ihn in ſein gerades Gegentheil; denn nach proteſtantiſcher Anſchauung iſt in geiſtlichen Dingen das Gewiſſen des Individuums die höchſte und letzte Inſtanz. Nicht die Kirche macht den Chriſten, ſondern die Chriſten machen die Kirche, Glaube und Leben der Chriſten geſtaltet ſich nicht nach Lehre und Vorſchrift der Kirche, ſondern umgekehrt Lehre und Ordnung der Kirche iſt die Zuſammenfaſſung der freien Ueberzeugungen und Lebensbewegungen der Kirchengenoſſen.

Sonach brachte die Reformation (oder wir ſollten vielleicht richtiger ſagen: die Reformationszeit! denn die Reformation war ſelbſt nicht die Urſache, ſondern nur eine und zwar die bedeutendſte Wirkung der damals in das Bewußtſein eintretenden neuen Ideen) zwei wichtige Veränderungen hervor: Sie ſtellte der bisher alleinberechtigten, alleinbefähigten und alleinbeſitzenden Verwalterin des geiſtigen Lebens der Nation, der katholiſchen Kirche, eine neue, nicht von ihr geſchaffene Bildung entgegen, und verlegte innerhalb der Kirche die Machtfülle, welche bisher der Clerus beſeſſen, in die Hände der Gemeinde.

Wir entfernen uns keineswegs von dem Gegenſtande unſerer Unterſuchung, wenn wir den Entwicklungsgang des geiſtigen Lebens und der demſelben dienſtbaren Inſtitutionen von der Reformationszeit bis zur Gegenwart in ſeinen Hauptphaſen

überblicken; denn die Frage, über welche wir endlich schlüssig werden sollen, ist eben die, welche Aufgabe dieser Entwicklungsgang der Schule der Gegenwart zuweist und in welchem Verhältniß die Schule mit den ihr verwandten oder benachbarten Institutionen stehen muß, um dieser Aufgabe genügen zu können. Wir suchen demnach die neue Weltanschauung, welche mit der Reformation ins Leben trat, möglichst zu präciſiren und finden ihr Wesen darin, daß sie als den letzten Zweck aller menschlichen Thätigkeit und aller menschlichen Lebensordnungen die sittliche Befreiung der einzelnen menschlichen Individuen und ihre Erhebung in das Reich Gottes setzt. Es ist hier nicht der Ort nachzuweisen, daß diese Weltanschauung eine entschieden christlichere ist, als die, an deren Stelle sie getreten; der unbefangene Leser des neuen Testaments wird sie auf allen Seiten desselben bestätigt finden; der Kenner der Kirchengeschichte wird ihr bei allen den reinen Geist des Christenthums durch die Jahrhunderte hindurch fortpflanzenden Secten wieder begegnen und sie einen entschiedenen Kampf gegen die Hierarchie aufnehmen sehen. Und nicht nur auf dem kirchlichen Gebiete hat diese Anschauung sich je mehr und mehr durchgesetzt, auch die veränderte Form des Familienlebens, der sich fortwährend steigernde Selbstverwaltungstrieb der Gemeinden, der Kampf gegen das Zunftwesen, der Constitutionalismus der Staaten, dies Alles sind Ausflüsse und Erscheinungsformen derselben. Nun ist zwar dieser große Proceß noch keineswegs vollendet; aber das Gefühl des Rechtes der lebendigen und einheitlichen Persönlichkeit gegenüber den starren vielköpfigen Corporationen lebt in jeder Seele. Kein Mensch will sich mehr in Stücke reißen lassen und mit einem Theile seines Selbst der einen, mit einem anderen der anderen Corporation verfallen; es ist vielmehr das gerechtfertigte Verlangen eines Jeden, selbständig mitbestimmend einer einzigen menschlichen Genossenschaft anzugehören, in welche seine sämmtlichen Lebensbeziehungen (materielle und unmaterielle, weltliche und geistliche) zu Ausdruck, Geltung und Entwicklung gelangen; und als diese Genossenschaft wird auf der gegenwärtigen Entwicklungsstufe der civilisirten

Menſchheit der nationale Verfaſſungsſtaat erkannt. Welche anderweiten Inſtitutionen ſich auch eine Nation zur Förderung ihrer verſchiedenartigſten Intereſſen ſchaffen mag, heißen ſie nun Kirche, Schule, Zunft, Corporation, Verein, oder wie ſie ſonſt heißen ſollen, immer können ſie nicht außerhalb des Rahmens ſtehen, der das ganze nationale Leben umfaßt, ſondern nur innerhalb deſſelben, als dem allgemeinen Organismus eingeordnete beſondere Organismen. Neben oder über dem nationalen Staate würden ſie als hohle, inhaltloſe Begriffe ſtehen; denn außerhalb des Staates exiſtiren keine Menſchen. Innerhalb des Staates dagegen gilt das Recht und die Pflicht der Staatsgenoſſen, ja zwingt ſie die natürliche Nothwendigkeit der Dinge, für ihre verſchiedenen Intereſſen Inſtitutionen zu ſchaffen, und auch Kirche und Schule ſind ſolche von der organiſatoriſchen Thätigkeit des Volksgeiſtes mit Naturnothwendigkeit geforderte Inſtitutionen. Sonach hat alſo die Kirche innerhalb des Staates kein von außen her in ihn hineingebrachtes Recht, ſondern nur die Nation hat das Recht und die Pflicht, auf geregeltem legislatoriſchem Wege der Kirche ihr Rechtsgebiet und ihren Wirkungskreis innerhalb des Staates anzuweiſen, und die Frage iſt gar nicht die, ob die Kirche einmal die Leiterin der Schule geweſen iſt, weil von dieſem Geweſenſein kein Schluß auf das Bleibenmüſſen gilt. Ja ſelbſt zugegeben, was wir ja oben ſchon zugegeben haben, daß es eine Zeit gegeben hat, in welcher die Kirche die vorzugsweiſe und allein berufene, in vollſtem Segen wirkende Leiterin der Schule war, ſo erwächſt ihr doch daraus kein Recht, auch dann noch, wenn es ihr offenbar an Beruf und Fähigkeit gebricht, in infinitum dieſe Leitung fortzuführen. Mit demſelben Rechte würde ſich ein Vater, der eine Zeit lang ſeine Familie wohl verſorgt hätte, nachher aber zur Verſorgung derſelben unfähig geworden wäre, über Rechtskränkung beſchweren können, wenn ſeinen Kindern ein Vormund geſetzt und ihm ſelbſt die patria potestas entzogen würde. Er kann aber vernünftiger Weiſe (und vernünftig muß doch auch das Recht ſein) nicht verlangen, daß ſeine Kinder verhungern, damit ſein Vaterrecht ungeſchmälert bleibe. Eben ſo wird ſich nun auch die

Kirche ihres Mutterrechts an der Schule begeben müſſen, wenn ihr nachgewieſen werden kann, daß ſie nicht mehr im Stande iſt, Mutterpflicht an ihr zu erfüllen.

Und das kann ihr nachgewieſen werden!

Die Schule des Mittelalters hatte, wie ſchon oben angegeben iſt, den Zweck, der Kirche ihre Kleriker vorzubilden und eine Anzahl von weltlichen Perſonen mit Kenntniſſen und Fähigkeiten zum Verſtändniſſe der Kirche und ihrer Darbietungen auszurüſten, und ſo lange die Idee der Schule in dieſen Zwecken vollſtändig aufging, war und blieb die Kirche, ſowie ſie ihre erſte Gründerin war, auch ihre berufene und befähigte Leiterin. Sobald aber in das Bewußtſein und Leben der Nation ein geiſtiger Inhalt trat, deſſen Verwahrerin und Verwalterin die Kirche entweder nicht zu ſein vermochte oder zu ſein verſchmähte, und ſobald dieſer geiſtige Inhalt des nationalen Bewußtſeins und Lebens zu dem berechtigten Anſpruche erſtarkte, durch eine geregelte Inſtitution von Geſchlecht auf Geſchlecht übertragen zu werden, verblaßte das Bild der einſeitig theologiſch gefaßten Klerikalſchule vor dem idealen Bilde einer Nationalſchule als Trägerin der Continuität der geſammten nationalen Cultur. Nicht als ob die Idee derſelben plötzlich über Nacht der ganzen Nation, oder den gebildeten Klaſſen derſelben, oder auch nur den der Schule vorzugsweiſe nahe Geſtellten in ihrer ganzen Klarheit aufgegangen wäre, es ging mit ihr nicht anders als mit allen großen Ideen, welche geſtaltend in den regelmäßigen Verlauf der Entwicklungsgeſchichte der Menſchheit eintreten, d. h. ſie trat dem Drange der fortſchreitenden Lebensentwicklung folgend in einzelnen Zügen und Richtungen früher ins Leben, als in das Bewußtſein; ſie lehnte ſich dabei an das Beſtehende und ſchob ſich ihm theilweiſe unter. Sie fügte ſich, ſoviel es möglich war, dem Organismus der alten Schule ein und ſuchte ihn zu erweitern und zu entwickeln. So iſt es gekommen, daß die Klerikalſchule, d. h. die nur klerikalen Zwecken dienſtbare Schule aus der Reihe der Wirklichkeiten in der That vollſtändig verſchwunden war und der Nationalſchule bereits vollſtändig das Feld geräumt hatte, ehe es noch Jemandem in

den Sinn gekommen war, den Namen der Letzteren auszusprechen, oder die durch ein langes Herkommen, wenn auch nicht geheiligte, doch opportun gewordene Verbindung zwischen der Kirche und Schule vollständig lösen zu wollen.

Betrachten wir die einzelnen Stadien dieses aus dem tiefsten Wesen der Dinge mit innerer Nothwendigkeit hervorgehenden Entwicklungsganges genauer, so werden wir uns sofort überzeugen, mit welchem sehr guten Rechte in und unmittelbar nach der Reformationszeit die evangelische Kirche die Leitung der Schule in ihrer Hand behielt. Das Bewußtsein der Nation war damals ein eminent theologisches; die geistige Hauptaufgabe der Nation war die, sich aus dem katholischen Bewußtsein in das evangelische herüber zu leben: wer war damals berechtigt, befähigt, bereitwillig diesen Interessen auch in der Schule zu dienen, wenn nicht die evangelische Geistlichkeit? Nicht nur die Prediger, auch die Lehrer der Volksschulen, sowie die Cantoren waren damals größtentheils studirte Theologen, und auch die Lehrer an den in Folge der Reformation zahlreich gegründeten Gymnasien gehörten fast ohne Ausnahme demselben Stande an. Nichts war also natürlicher und zweckmäßiger, als daß man die Aufsicht über die Schulen ebenfalls in die Hände des Ortsgeistlichen und in höherer Instanz, in die der kirchlichen Aufsichtsbeamten legte. Nur wolle man daraus, daß die Beaufsichtigung der Schulen und ein großer Theil der Lehrthätigkeit an derselben in die Hände der Geistlichkeit kam, nicht den höchst voreiligen Schluß ziehen, daß die Schule unter die Leitung und Aufsicht der Kirche gestellt worden sei; die Entwicklung der evangelischen Kirche hat dies geradezu unmöglich gemacht. Indem nämlich in den protestantischen Ländern der Landesherr selbst als oberster Bischof der Kirche anerkannt wurde, gab die Kirche ihrer Autonomie den Todesstoß und verlegte den erhaltenden, gestaltenden und treibenden Mittelpunkt ihres Lebens in denselben Willen, in welchem auch der erhaltende, gestaltende und treibende Mittelpunkt des Staates lag, mit einem Worte: die Kirche ging im Staate unter. Das mag für die hierarchischen Prätensionen, die schon aus Eifersucht gegen die katholische

Kirche in der evangeliſchen Kirche ſehr bald wieder erwachten, die überhaupt, ſo lange es einen Clerus giebt, nie ganz abſterben werden, ein böſer Rückſchritt geweſen ſein; der Genius der Weltgeſchichte dagegen applaudirt dazu und acceptirt die Thatſache als einen Fortſchritt in ſeinem Sinne. Denn zum erſten Male, ſeitdem das Chriſtenthum und mit ihm die Kirche Eingang in Deutſchland gefunden hatte, war der Deutſche nicht mehr ein Object des Streites zwiſchen ſeinem Fürſten und ſeiner Kirche, wurde ihm nicht mehr die unſinnigſte aller Zumuthungen gemacht: ſich in zwei geſchiedene Weſen zu theilen und ſich ſelbſt als ſein Doppelgänger in jedem Conflikte zwiſchen Staat und Kirche zu bekämpfen.

Dies iſt in ihren Hauptzügen die Geſchichte des Verhältniſſes zwiſchen Kirche und Schule bis etwa in das zweite Jahrzehnt des laufenden Jahrhunderts, wie ſich daſſelbe wenigſtens in allen deutſchen Staaten mit überwiegend evangeliſcher Bevölkerung entwickelt hat. Die überwiegend katholiſchen Staaten konnten ſich dieſem Entwicklungsproceſſe nicht ſchritthaltend anſchließen. Die katholiſchen Fürſten, ohne die Weihe des allgemeinen Prieſterthumes, welches nur die evangeliſche Kirche allen ihren mündigen Gliedern zuſchreibt, waren genöthigt, der Kirche ihr ausſchließliches Recht auf den inwendigen Menſchen entweder ſchlechtweg zuzugeſtehen und in Folge deſſen der Kirche eigentlich jeden Eingriff in das Staatsleben zu geſtatten, zu welchem ſie ſelbſt ſich berufen erklärte und mächtig fühlte, oder konnten ſich höchſtens durch Concordate und ähnliche Verträge eine theilweiſe Unabhängigkeit von derſelben ſichern; denn — täuſche man ſich darüber nicht — das Weſen aller Concordate beſteht nicht darin, daß zwei von Haus aus gleich berechtigte Mächte ſich auf ihrem gemeinſchaftlichen Rechtsgebiete gütlich auseinanderſetzen, ſondern darin, daß die Kirche ſich von ihrem ausſchließlichen und unbegrenzten, weil auf geiſtlichem Grunde ruhenden Rechte bis auf Weiteres ſo viel abdingen läßt, als ſie im Drange der augenblicklichen thatſächlichen Machtverhältniſſe nicht aufrecht erhalten kann. Es würde ſich nun unſchwer nachweiſen laſſen, daß der Bildungsfortſchritt in allen katholiſchen

Ländern ganz in demſelben Maße gehemmt worden iſt, in welchem die katholiſche Kirche (d. h. der katholiſche Klerus) einen überwiegenden oder wohl gar ausſchließlichen Einfluß auf die Geſtaltung und Verwaltung der Schule ausgeübt hat, weil derſelbe alle nicht geiſtlichen Bildungsreſultate des Völkerlebens ignorirt oder verwirft und alſo zu deren Fortpflanzung von Geſchlecht zu Geſchlecht nimmermehr die Hand bietet. In proteſtantiſchen Ländern iſt das weſentlich anders. Wenn man da noch von einer dem Staate zur Seite ſtehenden ſelbſtändigen Kirche redet, ſo iſt das eben eine Redensart und weiter nichts. Die evangeliſche Kirche des größten evangeliſchen, des preußiſchen Staates, iſt eine vollkommen machtloſe, ohnmächtige Inſtitution. Weit entfernt dem Staate gegenüber ſich geltend machen zu können, verdankt ſie ihre ganze Haltung nur den Stützen, welche ihr der Staat unterſtellt; ohne polizeilichen Schutz würde ſie ſofort der Auflöſung und dem Untergange verfallen, ihr eigenes Princip, das Princip des allgemeinen Prieſterthums, welches anders ausgedrückt das Princip des freien Gewiſſens iſt, müßte nothwendig ihre dermalige Form zerbrechen, weil dieſe Form dem Principe nicht entſpricht. Die Uebertragung der kirchlichen Machtvollkommenheit an einen Oberkirchenrath macht die Kirche nicht unabhängig vom Staate; denn der Oberkirchenrath iſt ſelbſt ein Geſchöpf des Staates und wird gegen den Willen des überwiegend größten Theiles der Kirchengenoſſen vom Staate aufrecht erhalten, drückt alſo der Kirche recht eigentlich das Gepräge der unbedingteſten Abhängigkeit von der weltlichen Gewalt auf. Eben ſowenig kann die neuerdings vorgeführte Scheinvertretung der Gemeinde in dem ſogenannten Kirchenrathe als das Organ einer freien Betheiligung und Entfaltung des Gemeindebewußtſeins gelten, weil ſie nicht aus der freien Wahl der Gemeindeglieder hervorgeht.

Eine Kirche nun, deren ganze Verfaſſung und Geſtalt nur durch Hülfe der Staatspolizei künſtlich erhalten wird; eine Kirche, in welcher das Bewußtſein des Klerus und das Bewußtſein der Gemeinde durch eine weite Kluft getrennt iſt, die ſich mit der fortſchreitenden Entwicklung der allgemeinen Bil-

dung täglich erweitert — eine ſolche Kirche ſollte im Stande ſein, Mutterpflicht an der Schule zu erfüllen? Oder vielmehr ein ſolcher in ſeinem Bewußtſein dem Gemeindebewußtſein entfremdeter Clerus ſollte im Stande und berufen ſein, einen entſcheidenden oder wenigſtens theilweis entſcheidenden Einfluß auf die Geſtaltung und Verwaltung der Schule auszuüben? Wo bliebe da der Begriff der Schule, die ja doch nicht berufen iſt, die Anſchauungen des Clerus, ſondern den Bildungsſtand der Nation von Geſchlecht zu Geſchlecht zu übertragen!

Die Unfähigkeit unſerer Geiſtlichkeit zur Regierung der Schule geht am aller einleuchtendſten daraus hervor, daß ſie, obgleich ihr Recht dazu von machthabender Seite vel quasi anerkannt wird, doch thatſächlich allen Einfluß auf die Schule bereits verloren hat. Das geſammte höhere Schulweſen iſt ihr vollſtändig aus den Händen gefallen, und der einzige Punkt, wo ſie noch mit dem Elementarſchulweſen in geordnete Berührung kommt, iſt die Local-Schulinſpection, ein Aufſichtsrecht alſo, welches aber die Geiſtlichkeit nicht berechtigt, darauf zu ſehen, daß in der Schule geſchehe, was ſie ſelbſt (die Geiſtlichkeit) will, ſondern daß geſchehe, was die weltliche Gewalt, ohne die Geiſtlichkeit zu befragen, angeordnet hat. In den größeren Städten, wo ſich die Schiefheit einer ſolchen Stellung am deutlichſten zeigt, hat ſich die Geiſtlichkeit derſelben mit richtigem Takte in der Regel zu entäußern gewußt, und es würde in der That unbegreiflich ſein, warum die Landgeiſtlichkeit mit ſo hartnäckigem Eifer an derſelben feſthält, wenn nicht auf dem Lande Verhältniſſe vorlägen, welche es dem Geiſtlichen aus andern als pädagogiſchen Gründen bequem und wünſchenswerth machen, als Herr und Meiſter des Lehrers dazuſtehen.

Wir kommen weiterhin auf dieſen Punkt zurück, faſſen aber hier, wo wir bis zur Gegenwart gelangt ſind, noch einmal die ſich aus unſerer Betrachtung von ſelbſt ergebenden Reſultate zuſammen.

1. Da die Kirche nicht den geſammten Bildungsſchatz der Nation beſitzt, verwaltet oder zu bewältigen vermag, ſo kann ſie auch nicht die Herrin und Leiterin der Schule ſein, weil dieſe die geſammte Bildung der Nation von Geſchlecht zu Geſchlecht zu übertragen hat.

2. Zu den nationalen Bildungsschätzen gehört allerdings auch die religiöse Bildung. Das Interesse derselben hat aber in der Schulgesetzgebung nicht der Clerus als solcher, es haben es vielmehr die christlichen Familienväter zu vertreten, deren Willensmeinung in geordneter Weise zu Ausdruck und Geltung gelangt, wenn im constitutionellen Staate die Landesvertretung, wie es sich gebührt und wie es z. B. in der preußischen Verfassung ausdrücklich verheißen ist, bei der Schulgesetzgebung mitwirkt.

3. Die in der Reformationszeit aufgekommene Bezeichnung der Schule als einer Tochter der Kirche hatte in der damaligen Zeit einen gewissen Sinn und eine Art von Berechtigung, jetzt nicht mehr; denn jene Schule ist längst gestorben und ihren Platz hat die deutsche Volksschule eingenommen. Diese aber ist nicht auf kirchlichem Boden erwachsen, sondern aus der Gesammtbildung, welche sich das Volk durch eigenen Fleiß erworben hat. Einzelne Geistliche haben an ihrem Aufbau mit gewirkt, aber nicht als Geistliche, sondern als Pädagogen.

4. Das von den machthabenden Gewalten der evangelischen Kirche (Geistlichkeit) vel quasi gemachte Zugeständniß eines Rechtes auf Leitung der Schule ist eine hohle Phrase; dieses Recht ist nicht vorhanden, die Geistlichkeit ist der Schule gegenüber nur ein Werkzeug der machthabenden Gewalt.

5. Jene Phrase aber hat es möglich gemacht, bis jetzt die Schulgesetzgebung der berechtigten Landesvertretung zu entziehen, und so ist die preußische Schule weder eine Kirchenschule, noch eine Volksschule, sie ist eine Geheimraths-Schule, und es ist ein fast unerträglicher Gedanke, daß sich irgend ein Ministerialrath an seinen grünen Tisch setzen und sagen kann: „Ueber Militairpflicht, Dienstbotenordnung, Pfandbriefe, Capitalzinsen, Deichverbände und Abdeckereigerechtigkeiten mag das Volk mitreden; es mag auch in den Schwurgerichten das Urtheil finden und auf den Schlachtfeldern das Leben einsetzen — aber das geistige Leben des Volkes und die Ueberleitung seiner Errungenschaften auf das nachwachsende Geschlecht, das soll nicht aus dem eigenen Geist und Leben des Volkes, sondern aus meinem

privaten Geheimrathsgehirn ſeine Geſtaltung empfangen. Was Ihr ſelbſt ſeid, das muß ich Euch vielleicht ſein und bleiben laſſen; was aber Eure Kinder ſein und werden, erfahren und empfinden ſollen, das iſt nicht Eure, des Volkes, der Eltern Sache, das iſt eine Geheimrathsangelegenheit!“ So mußte es aber kommen und ſo wird es bleiben, ſo lange man ſich mit der unklaren Phraſe herumſchlägt, daß die Schule eine res communis des Staats, der Kirche, der Gemeinde, der Familie ſei. Die Volksſchule gehört dem Volke, und damit Punktum! Alle Volksangelegenheiten, alſo auch die Schulgeſetzgebung haben ſich auf verfaſſungsmäßigem Wege zu regeln, und ſo weit das Volk durch ſeine Vertreter bei der Geſetzgebung betheiligt iſt, wird es ſchon ſein kirchlich-religiöſes, ſein Gemeinde- und Familienbewußtſein in die Schulgeſetzgebung hineinlegen. Dazu brauchen wir weder einen Kirchenrath, noch einen Gemeinderath, noch einen Familienrath.

6. Die Frage nach der Schulinſpection des Geiſtlichen (namentlich auf dem Lande) muß als Principienfrage entſchieden verneint werden. Schon der Umſtand, daß der Geiſtlichkeit als ſolcher bei der Schulgeſetzgebung kein Recht zuſteht, beweiſt ſonnenklar, daß ſie auch kein Recht zur Schulaufſicht haben kann. Auch ohne dieſe Aufſicht bleibt das Intereſſe der Kirche an der Schule, wie wir ſchon oben unter Nr. 5 angedeutet haben, hinlänglich gewahrt. Wenn jedes einzelne Intereſſe an der Schule durch beſondere Aufſichtsbeamte gewahrt werden müßte, dann möchte leicht eine Schule mehr Inſpicienten als Schüler haben. Ferner muß die Frage als Principienfrage deshalb verneint werden, weil die bisherige Vorbildung der Geiſtlichen keine Bürgſchaft für die Befähigung derſelben zur Schulinſpection gewährt und thatſächlich eine große Anzahl derſelben dieſe Befähigung nicht beſitzt. Es iſt alſo damit nichts geſagt, daß man auf dem Lande andere qualificirte Schulinſpicienten, als die Geiſtlichen, nicht zur Verfügung habe; denn die Geiſtlichen ſelbſt ſind ja größtentheils nicht qualificirt, und dann müßte doch auch erſt bewieſen werden, daß die Schule eines ſolchen fortwährend präſenten Inſpicienten bedürfe. Und das

müſſen wir entſchieden verneinen. Die Seminare haben die Pflicht, die Lehrer ſo vorzubilden, daß ſie eine Schule leiten und den Unterricht in derſelben fruchtbar ertheilen können. Giebt alſo ein Seminar einem Abiturienten das Zeugniß der Reife, ſo kann er im Allgemeinen das, was er ſoll; es fragt ſich nun nur noch, ob er es auch will. Dies aber kann man recht gut an den Früchten ſeiner Thätigkeit erkennen, vorausgeſetzt, daß man ein Kenner iſt. Eine viermalige Inſpection im Jahre durch einen ſachverſtändigen Schulmann reicht nicht nur zur Controle der Thätigkeit des Lehrers vollkommen aus, ſondern trägt dieſem auch noch einen Schatz practiſcher Rathſchläge ein, die er zur Steigerung ſelbſt ſchon ganz genügender Leiſtungen verwerthen kann. Uebrigens wollen die Fürſprecher der Localſchulinſpection doch nicht etwa behaupten, daß gerade die Lehrer in ihrem Wandel ſo diſſolut und in Führung ihres Amtes ſo gewiſſenlos ſeien, daß ihnen eine tägliche ſpecielle Aufſicht nicht erſpart werden könne. Wäre das der Fall, ſo träfe unſere Seminarerziehung ein harter Vorwurf, und die Regulative für Unterricht und Erziehung auf dem Seminare müßten ſofort einer gründlichen Reviſion unterzogen werden; denn man wird ja doch hoffentlich nicht unreife und läſſige Lehrer in die Schule ſchicken wollen, blos damit dort die Herren Paſtoren etwas zu inſpiciren haben. Uebrigens ſind wohl die Lehrer gerade eben ſo gewiſſenhaft in Führung ihres Amtes als die Herren Geiſtlichen in Führung des ihrigen, und werden dieſe ohne einen über ihnen ſtehenden Localinſpicienten fertig, warum ſollten die Lehrer nicht ohne denſelben fertig werden?

Geſellig unbehaglich mag es den Herren Landgeiſtlichen ſein, wenn ſie einmal die Schulaufſicht aufgeben, die Lehrer nicht mehr auf Schritt und Tritt bevormunden und als Folie ihrer eigenen geſellſchaftlichen Stellung verwerthen ſollen. Dergleichen Unbehaglichkeiten muß aber ein verſtändiger Menſch zu verwinden wiſſen, und es iſt den Herren Geiſtlichen Gelegenheit genug geboten, auf anderen Wegen einzubringen, was ſie hier zu verlieren ſcheinen könnten. Sie können ſich zu Pflegern nicht nur der geiſtlichen, ſondern der geſammten geiſtigen In-

PEESE LIBRARY OF THE UNIVERSITY OF CALIFORNIA

tereſſen ihrer Gemeinden machen; ſie ſind dann Lehrer der Erwachſenen dem Lehrer der Jugend gegenüber und Mithelfer an der Regeneration der Kirche, die in ihrem Inhalte hinter dem geiſtigen Leben, in ihrer Form hinter den entwickelten Lebensformen der Nation zurückgeblieben iſt. So lange dagegen die Geiſtlichkeit ſich und die von ihr vertretene Kirche der wiſſenſchaftlichen und geſellſchaftlichen Reaction zur Verfügung ſtellt, muß ſie nothwendig an Einfluß und Bedeutung ganz in dem Maße verlieren, in welchem ſich die Wirklichkeit des Lebens von dem Traumgebiete der Reaction entfernt. F. L.

II.

Ein treffendes und treffliches Wort über die Organiſation der Stadtſchulen

iſt geredet worden von L. W. Seyffarth, Rector der ſtädtiſchen Bürgerſchulen und Hülfsprediger in Luckenwalde. (Die Stadtſchulen. Betrachtungen und Vorſchläge von L. W. Seyffarth. Berlin, J. Guttentag. 1867.) Zuerſt giebt die Schrift eine wohlgelungene, weil klare und lehrreiche Ueberſicht über die Entwicklung des ſtädtiſchen Schulweſens. Wir erfahren aus dem erſten Kapitel, wie ſich dieſes Schulweſen bis zum Anfange des 19. Jahrhunderts, aus dem zweiten Kapitel, wie es ſich von da an bis jetzt geſtaltet hat. Das ſchließliche Ergebniß der geſchichtlichen Excurſion lautet: „Hatte die Entwicklung der Pädagogik im 18. Jahrhundert ihr Kindheits-, in Peſtalozzi und der nachfolgenden Zeit ihr Jünglingsalter mit ſeinen idealen Beſtrebungen, mit ſeinen Stürmen und Drängen durchlebt, ſo iſt ſie jetzt in das Mannesalter eingetreten, wo ſie, ihrer Kraft ſich bewußt, Mittel, Wege und Material von dauernder Bedeutung geſchaffen hat.“ — Im dritten Kapitel iſt von den Anforderungen die Rede, welche die Unterrichts- und Prüfungs-

ordnung vom 9. October 1859 an die Real- und höheren Bürgerschulen stellt. Diese Anforderungen werden von unserm Verfasser „gewogen“ und theilweise „zu leicht befunden“. Er dringt auf Entfernung der Uebelstände und tritt schließlich mit eigenen Vorschlägen zur Organisation der Stadtschulen hervor.

Die Entwicklung des Volkslebens — so heißt es — ist seit Anfang dieses Jahrhunderts in ein neues, höheres Stadium eingetreten. Die großen naturwissenschaftlichen Entdeckungen und Erfindungen bringen ganze Umwälzungen im socialen Leben hervor. Unaufhaltsam geht es vorwärts: fort und fort ergeben sich neue Verhältnisse. Einen vorzüglichen Aufschwung hat der Bürgerstand genommen; er ist wohlhabender, gebildeter geworden. „Das communale und politische Leben, die Theilnahme am Allgemeinen erschließt sich mehr und mehr in seiner sittlichen Bedeutung den Bürgern und drängt den Geist des Egoismus und der Selbstsucht zurück. — Gehen auch die Wogen des neuen Lebens manchmal zu hoch: — wir leben in einer großen Zeit, wo der Bürgerstand, der zum Träger der Cultur der Neuzeit berufen ist, den letzten Kampf gegen den mittelalterlichen Feudalismus auskämpft.“ Der Aufschwung des Bürgerstandes machte eine Bildung nothwendig, die höher steht, als diejenige, welche die bestehenden Elementarschulen zu geben vermochten. Diesen Drang nach höherer Bildung konnten die Gymnasien nicht befriedigen. Die Realschule trat auf. Der Erste, welcher auf Richtung, Gestaltung und Ziel dieser neuen Anstalt in diesem Jahrhundert bestimmenden Einfluß ausübte, war der Director Spilleke in Berlin. Nach ihm ist die Realschule ein wissenschaftliches Institut neben dem Gymnasium. Wie Letzteres eine vorbereitende Bildung für die Universität giebt, so soll Erstere Vorbereitungsschule sein für die Kunstacademie, die polytechnische oder Gewerbe-Schule. Dadurch, daß man an maßgebender Stelle diese Anschauung der Sache adoptirte, wurde zwar das schale Utilitätsprincip beseitigt; aber man verfiel aus einem Fehler in den andern. Die Mehrzahl der Realschüler trat von jeher, und tritt noch heute aus der Schule direct über ins praktische Leben; ja sie erwirbt nicht einmal voll-

ſtändig, was die Schule zu bieten vermag. Alſo wurde gerade durch dieſes Hinaufſchrauben der höheren Schule des Bürgerſtandes in die ideale Sphäre der Wiſſenſchaft großer Schaden angerichtet. Beſagte Mehrzahl erhielt nur ein Fragment der Realſchulbildung und wurde zurückgeſetzt zu Gunſten einer Minorität, der es vergönnt war, oder in deren Intereſſe es lag, eine polytechniſche, Gewerbeſchule oder Kunſtacademie zu beſuchen. Darum ſagt unſer Verfaſſer: „Die Realſchulen ſind durch Spilleke in ganz falſche Bahnen gelenkt worden. Nicht nach einem Syſtem, ſondern nach dem Leben müſſen ſich die Schulen richten.“ Sie taugen wenigſtens — das muß zugegeben werden — in dieſer Geſtalt nicht als Bildungsanſtalten für das bürgerlich-praktiſche Leben. Dafür ſind anderartige Anſtalten erforderlich, und das iſt's eben, was auch Herr Seyffarth darthun will. Doch folgen wir ihm zunächſt weiter in ſeiner geſchichtlichen Darlegung.

Der Miniſter v. Altenſtein erkannte 1832 die Realſchulen als höhere Bildungsanſtalten an. In der von ihm erlaſſenen Prüfungs-Inſtruction ertheilt er den Schülern, welche das Examen an einer vollſtändig eingerichteten Realſchule beſtanden hatten, die Berechtigung zum Eintritt in den einjährigen Freiwilligendienſt, welche ſonſt an den Beſuch der oberen Klaſſe eines Gymnaſiums geknüpft war. Zugleich wurde dieſen Schülern der Eintritt in das Forſt-, Poſt- und Baufach und in die Bureaus der Provinzialbehörden geſtattet. Als obligate Lehrgegenſtände wurden aufgeſtellt: Deutſch, Franzöſiſch, Engliſch oder Italieniſch, Religion, Geographie, Geſchichte, Naturbeſchreibung, Phyſik und Chemie. Auch Latein wurde verlangt, jedoch mit der Einſchränkung, daß überall da, wo es von dem Unterrichte ausgeſchloſſen iſt, dem Schüler zwar der Eintritt in eine Laufbahn, auf der es nicht zu entbehren iſt, verſchloſſen bleibt, daß aber das Zeugniß der Reife ausgeſtellt werden kann. Unter dem Miniſterium Eichhorn wurde 1841 obige Inſtruction dahin abgeändert, daß die Kenntniß des Lateiniſchen nothwendig ſei zum einjährigen Militairdienſte, daß aber ſchon die Reife für die oberſte Schulklaſſe zu Letzterem berechtige. Damit war die Lateinfrage wieder auf die Tagesordnung gebracht. Sie wurde

am eifrigſten discutirt auf einer Verſammlung der Realſchulmänner, welche 1847 in Gotha gehalten wurde. Die 132 Anweſenden entſchieden ſich faſt einſtimmig gegen das Latein. In der Reactionszeit nach 1848 traten unter dem Miniſterium Manteuffel die Realſchulen mehr in den Hintergrund. Man war ihnen aus naheliegenden Gründen überall wenig geneigt. v. Raumer protegirte die Gymnaſien, v. d. Heydt die Handelsſchulen und landwirthſchaftlichen Anſtalten. Beim Eintritt der Regentſchaft wandte man den Realſchulen wieder mehr Aufmerkſamkeit und Sorgfalt zu. v. Bethmann-Hollweg erklärte vor den Kammern: „Ich betrachte es als eine wichtige Aufgabe meines Miniſteriums, die Realſchule in ihrer eigenthümlichen Bedeutung zu fördern.“ Ein Product dieſes Vorſatzes war die Unterrichts- und Prüfungsordnung der Real- und höhern Bürgerſchulen vom 9. October 1859. Die benannten Schulen erhielten nach dieſer Verordnung diejenige Einrichtung, über welche in dieſen Blättern bereits ausführlich die Rede geweſen iſt. Die Schüler der Realſchule, welche ſich ein Abiturientenzeugniß erworben, haben augenblicklich folgende Berechtigungen: Zulaſſung zur Eleven-Prüfung für die techniſchen Aemter der Berg-, Hütten- und Salinenverwaltung; Zulaſſung zur Feldmeſſer- und Markſcheider-Prüfung; Eintritt in den Poſtdienſt mit Ausſicht auf Beförderung in die höheren Dienſtſtellen; Aufnahme in die Forſt-Lehranſtalt zu Neuſtadt-Eberswalde; Aufnahme in das reitende Feldjäger-Corps; Aufnahme in das königliche Gewerbeinſtitut; Zulaſſung als Applicant zum Marine-Intendantur- und Militair- und Marine-Local-Verwaltungsdienſte ꝛc. Die Berechtigung zum einjährigen Freiwilligendienſte erhält derjenige, der mindeſtens ein halbes Jahr in Secunda geſeſſen. Als Zweck der Realſchulen wird hingeſtellt: „Eine allgemein wiſſenſchaftliche Bildung zu denjenigen Berufsarten zu gewähren, für welche Univerſitätsſtudien nicht erforderlich ſind. Es iſt eine irrige Vorſtellung, die Realſchule vermöge und wolle raſcher und leichter, als das Geſammtgymnaſium, für den praktiſchen Beruf vorbereiten und Kenntniſſe mittheilen, die ſich unmittelbar verwerthen

laſſen. Sie ſoll nur die für die Zwecke des Lebens nöthigen Kräfte ihrem Weſen und ihrer Beſtimmung nach ausbilden. Sie kann nur den Grund legen zu der Bildung, welche die einzelnen Berufsarten fordern. Die Kenntniß des Stoffs ſoll zugleich einen wiſſenſchaftlichen Sinn und Achtung vor der Wiſſenſchaft erwecken. Da die Realſchule die wiſſenſchaftliche Vorbildung abſchließt, ſo ſoll ſie die Fähigkeit zu ſelbſtändiger wiſſenſchaftlicher Forſchung wecken, z. B. für den Architekten in der Alterthumskunde, für den Bergmann in der Geognoſie ꝛc. Das kann ſie aber nur dann, wenn ſie nicht blos Kenntniſſe für den Gebrauch, ſondern ächt wiſſenſchaftliche Bildung mittheilt. — Wenn die Realſchule die Schüler, je früher ſie dieſelben den Anforderungen und Bewegungen des öffentlichen Lebens übergeben muß, nicht mit dem bekannt gemacht hat, was in allem Wechſel der Erſcheinung das Bleibende und Unvergängliche iſt und mit der Wahrheit, die über der Wirklichkeit ſteht, ſo würde ſie eine wiſſenſchaftliche und ſittliche Geiſtesbildung nicht gewähren, ſondern nur den materiellen Zeitrichtungen dienſtbar ſein.“

Es fragt ſich nur, ob die Realſchule das überhaupt zu erreichen vermag, was hier als Zweck hingeſtellt wird, ob ſie nicht einem Phantom nachjagt, nicht in einen verkehrten wiſſenſchaftlichen Idealismus hineingerathen iſt, wodurch dem Geſammtleben nur Schaden erwachſen könnte. Blickt man auf die ungeheure Mehrzahl derjenigen, welche dieſe Anſtalten nur beſucht, um durch den halbjährigen Aufenthalt in Secunda die Berechtigung zum einjährigen Militairdienſte zu erhalten, ſo kann kein Zweifel darüber obwalten, daß alle dieſe Menſchen auch nicht im Entfernteſten erreichen, was die von ihnen beſuchte Schule gewähren ſoll. Geſetzt den Fall, dieſe Schule könnte überhaupt leiſten, was ſie nach obiger Darlegung leiſten ſoll, immer müßte zugegeben werden, daß der bruchſtückartige Erwerb des Dargebotenen nur geringe Reſultate zu liefern vermag. Aber ſelbſt mit der „ächt wiſſenſchaftlichen Bildung“ derjenigen, welche die Realſchule ganz durchmachen, iſt es eine gar eigene Sache.

Man kann ſich wenigſtens bei vorurtheilsfreier Anſchauung der Dinge verſucht fühlen, mit Herrn Seyffarth den Grundſätzen Bethmann-Hollwegs folgende Sätze entgegen zu ſtellen:

„1. Bis zum 18. Lebensjahre kann eine wiſſenſchaftliche Bildung nicht erreicht ſein;

2. die wiſſenſchaftliche Bildung der Realſchulen nützt dem Volksleben nicht nur nichts, ſondern ſchadet ihm;

3. darum müſſen ſich die Realſchulen, ſofern ſie Volksbildungsanſtalten ſein ſollen — und dieſer ihr Beruf hat ſich aus der Entwicklung des ſtädtiſchen Schulweſens mit innerer Nothwendigkeit ergeben — auf anderen Principien erbauen.“

Die geforderte wiſſenſchaftliche Bildung — ſo behauptet Herr Seyffarth mit Recht — kann nicht einmal das Gymnaſium, oft ſelbſt nicht einmal die Univerſität geben. Erſt im Mannesalter vermag der Menſch im glücklichen Falle die Wiſſenſchaft in ihrer Tiefe zu erfaſſen, das Bleibende im Wechſel, das Unvergängliche im Vergänglichen zu erſchauen. Im glücklichen Falle, d. h. wenn das „Erbtheil von der Frau Mutter“ nicht zu gering ausgefallen iſt, wird derjenige, welcher ſich der Wiſſenſchaft gewidmet hat, auch ein wirklich wiſſenſchaftlicher Geiſt. Die Mehrzahl der ſtudirten Leute ruht auf ihren Lorbeeren aus, wenn ſie ihre Examina abſolvirt und in den Hafen eines Amts eingelaufen iſt. „Sie verbauert und verſauert.“ „Wenn aber eine bis zum letzten Examen, alſo etwa bis zum 25. Lebensjahre genoſſene wiſſenſchaftliche Bildung nicht einmal fürs Leben ausdauert, dann kann es gewiß auch eine bis zum 19. fortgeſetzte nicht, wie ſie die Realſchule gewährt. Die wiſſenſchaftliche Bildung erhält erſt Feſtigkeit und Fertigkeit im Mannesalter. Ja die Wiſſenſchaft verlangt eine fortwährende Uebung und — einen ganzen Mann, der ſich nebenbei nicht noch mit Nebendingen beſchäftigen kann.“

Der Einwurf, daß man ja nur den wiſſenſchaftlichen Sinn und die Achtung vor der Wiſſenſchaft erwecken und dem Materialismus durch Huldigung des Utilitätsprincips keine neue Nahrung zuführen wolle, iſt nicht ſtichhaltig. Der Gegenſatz zur wiſſenſchaftlichen Bildung, ſo ſagt Herr Seyffarth nach unſerer

Meinung ſehr richtig, iſt nicht Materialismus, ſondern Bildung fürs practiſche Leben, nationale, volksthümliche Bildung. Weil die wiſſenſchaftliche Bildung nicht für das Leben präparirt, ſo iſt überall zwiſchen Univerſitätszeit und practiſcher Wirkſamkeit im Leben eine Vorbildung erforderlich, eine Lehrzeit. „Der Juriſt macht dieſe Lehrzeit durch als Auscultator und Referendar; der Philolog ſoll ſie durchmachen in einem Probejahre an einer höheren Lehranſtalt unter Anleitung des betreffenden Directors; — läßt noch viel zu wünſchen übrig — der Arzt macht dieſe practiſche Lehrzeit gleich auf der Univerſität mit durch und muß darum auch 4 Jahre ſtudiren; der Theolog, deſſen Amt ihn noch am meiſten auf dem idealen Gebiete der Wiſſenſchaft erhält, hat keine ſolche Lehrzeit; darum bleibt er auch meiſt recht unpraktiſch; ohne Kenntniß des realen Lebens möchte er das Leben nach ſeinem theologiſchen Syſtem geſtalten und kommt dadurch in Conflict mit dem Leben, was der Kirche ſchon vielen Schaden gebracht und ſie dem nationalen Leben entfremdet hat."

Wenn nun Jemand einwenden wolle, ſo meint Herr Seyffarth, daß der zukünftige Kaufmann, Induſtrielle, Handwerker ꝛc. ja nach der Schulzeit eine praktiſche Lehrzeit durchzumachen habe, ſo ſei dem zu erwidern, daß die „wiſſenſchaftliche Bildung" des Realſchülers ihm nur Abneigung gegen den techniſchen Beruf einflöße und ihn darum nicht zur vollen Zufriedenheit kommen laſſe." Wenn man eine wiſſenſchaftliche Bildung mittheilt oder wenigſtens das Verlangen darnach rege macht in ſolchen Zöglingen, die ſpäter ins praktiſche Leben eintreten, wo ihnen keine Zeit zu wiſſenſchaftlichen Beſchäftigungen übrig bleibt, denn jeder praktiſche Lebensberuf nimmt die ganze Zeit und Kraft eines Mannes in Anſpruch, wenn er ſein Geſchäft nicht vernachläſſigen will, ſo macht man ihn durch ſeine wiſſenſchaftliche Bildung nur unglücklich. Zerriſſen in ſeinem Innern, hinkt er nach zwei Seiten, um auf keiner etwas zu ſein." Ob unſer Kritiker mit dieſer letzteren Behauptung in das Schwarze getroffen hat, laſſen wir dahingeſtellt ſein. Wir unſererſeits zählten mehrere tüchtige Geſchäftsleute zu unſeren Freunden, die wiſſenſchaftlich

gebildet waren und die Luſt zu derartigen Beſchäftigungen nie verloren hatten, die ihren Tag in zwei Hälften eintheilten, in der einen Hälfte ganz Kaufleute, und zwar recht gediegene und gewandte Kaufleute waren, die es zu bedeutendem Vermögen brachten, in der andern aber an der Erweiterung und Vertiefung ihrer wiſſenſchaftlichen Bildung mit ebenſo anſehnlichem Erfolge arbeiteten. Wohl möglich, daß das nur Ausnahmen von der Regel waren. Unmöglich iſt eine derartige Doppelſeitigkeit jedenfalls nicht.*) — Gewichtiger erſcheint uns der Einwand, daß die durch die obenbenannte Prüfungsordnung feſtgeſtellten Ziele zu hoch ſind. Ihre Erreichung ſetzt eine geiſtige Anſtrengung voraus, die der körperlichen Entwicklung zum Schaden gereichen muß. „Entweder kann die körperliche Ausbildung damit nicht gleichen Schritt halten und der Körper unterliegt der geiſtigen Laſt; oder der Körper erhält eine frühzeitige Reife und Ausbildung; und wie Viele unterliegen nicht in Folge einer ſolchen frühreifen idealen geiſtigen Ausbildung, die auch die körperlichen Nerven und das Blut übermäßig aufregt und erhitzt, der Verſuchung der geheimen Laſter?“ Die Ueberbürdung unſerer Jugend mit geiſtiger Arbeit iſt und bleibt ein Uebelſtand, der nicht oft genug ins Auge gefaßt und als ein ſolcher blos gelegt werden kann. Schon Goethe verlangte, daß der Staat mit gutem Beiſpiele vorangehen und die Anforderungen an ſeine zukünftigen Beamten ermäßigen möge. Man hat auf ſeine Stimme und auf andere Stimmen, die ſich nach ihm bemerkbar machten, wenig gehört, hat vielmehr die Prüfungen verſchärft zum Schaden der Nation. Nur die Volksſchullehrer will die gütige Reaction mit eitlem „Wiſſensqualm“ verſchonen, ſogar mit der Lecture deutſcher Klaſſiker.

---

*) In dem vielfach des Materialismus — mit Unrecht! — bezüchtigten Hamburg giebt es viele in geſchäftlicher Beziehung hervorragende Kaufleute, die ſorgfältig alle die wichtigen litterariſchen Erſcheinungen, ſo weit ſie die Förderung allgemein menſchlicher Bildung bezwecken, beachten. Auch dieſe Blätter, die Geſchichte der Pädagogik ꝛc. erfreuen ſich ihrer Beachtung und Unterſtützung. In dankbarer Anerkennung ihrer Hülfe will ich hier nur zwei Namen nennen: F. Traun und H. Oldendorff.

Sehr gewichtig erſcheint uns auch der Einwand, daß es ungereimt und ſchädlich ſei, die Realſchulen mit beſonderen Vorſchulen zu verbinden — ungereimt, weil alle Pädagogen anerkennen, daß die Elementarbildung in den Vorſchulen der Realſchulen keine andere ſein könne, als in den Bürgerſchulen; ſchädlich, weil man durch die beſagten Vorſchulen die Realſchulen zu beſonderen Standesſchulen mache und durch Standesſchulen einen Riß in das ſociale Leben hineinbringe. „Die Conſequenzen dieſer Einrichtung ſind für das ſociale Leben von tiefgreifender Bedeutung: an Stelle der Feudal-Ariſtokratie des Mittelalters wird eine Geldariſtokratie herangebildet, die durch ihre halbe wiſſenſchaftliche Bildung den volksthümlichen Anſchauungen entfremdet iſt; durch die Vorſchulen iſt noch viel mehr Gelegenheit geboten, daß ſich viele zu ſolchen Anſtalten drängen, die gar nicht dahin gehören, ſei es, daß die Eltern glauben, ihre Kinder erhielten hier wirklich eine höhere Ausbildung, ſei es, daß ſie meinen, ihre Kinder würden dadurch für einen höheren Stand erzogen; es wird dadurch eine tiefe Spaltung in den Bürgerſtand gebracht, in den Stand, der zu gemeinſamer Arbeit berufen iſt und auf deſſen Gemeinſchaft das Wohl des deutſchen Volkes zum großen Theile beruht. Was wollen alle die edlen Beſtrebungen, die auf Einheit des deutſchen Volks gerichtet ſind, was hilft die äußere Einheit, die in gleichen Rechtsverhältniſſen, einem gemeinſamen Parlamente, gleichen Münzen, Maßen und Gewichten, Handelsverträgen, Freizügigkeit u. a. ſich darſtellt, wenn das alles nicht von gleichen Anſchauungen des Volks getragen wird, wenn das Volk innerlich zerriſſen und entzweit iſt?“ Brav geſprochen! Das iſt einer von den Gründen, die den Schreiber dieſes für die allgemeine Volksſchule ſtreiten heißen.

Wohlgemerkt übrigens: Unſer Kritiker kämpft nicht gegen die Realſchulen an ſich. Sie können und ſollen in ihrer jetzigen Einrichtung für diejenigen in kleinerer Anzahl beſtehen bleiben, die ſpäter in den Beamtenſtand treten, zu ſolchen Aemtern berufen werden, für welche die realiſtiſche Bildung zweckmäßig erſcheint. Für den Bürgerſtand, für den bürgerlich praktiſchen Beruf ſind Unterrichts-Anſtalten zu errichten, welche auf beſonderen

Principien beruhen. An Stelle der wiſſenſchaftlichen Unterrichtsart ſoll die elementariſche treten. Der Unterricht ſoll ſich nicht bewegen vom Allgemeinen zum Speciellen hinunter nach Art der wiſſenſchaftlichen Deduction, ſondern vom Speciellen zum Allgemeinen hinauf, — ſoll ſich nicht vorzugsweiſe wenden an Verſtand und Gedächtniß, ſondern die harmoniſche Entwicklung aller Seelenkräfte im Auge behalten, — ſoll nicht eine univerſale Bildung anſtreben, wie der wiſſenſchaftliche Gang, ſondern für das Leben vorbereiten, — ſoll alſo ſeinen Zweck nicht in ſich ſelbſt finden, ſondern in der Anwendung auf das practiſche Leben. Die wiſſenſchaftliche Bildung ſieht ihren Schwerpunkt in den todten Sprachen, der reinen Mathematik, alten Geſchichte, und den Syſtemen der Naturwiſſenſchaften. Auf die wiſſenſchaftliche Mathematik legt die Unterrichts- und Prüfungsordnung ein Hauptgewicht. Sie iſt nach unſerm Gewährsmann für die allgemeine Volksbildung ohne Bedeutung; für dieſe genügt eine anſchauliche Behandlung einzelner Theile derſelben mit ihrer Anwendung aufs praktiſche Leben und auf die Geſetze der Natur. Als formales Bildungsmittel iſt ſie entbehrlich, weil dazu die übrigen Gegenſtände, vorzüglich das Rechnen, vollſtändig ausreichen.

Was das Latein betrifft, ſo ſagt die U. u. P. O., es müſſe gelehrt werden, „ſowohl wegen der Wichtigkeit, welche die lateiniſche Sprache für die Kenntniß des Zuſammenhangs der neueren europäiſchen Cultur mit dem Alterthume hat, wie als grundlegende Vorbereitung des grammatiſchen Sprachſtudiums überhaupt und insbeſondere der neueren Sprachen, welche ohne Kenntniß des Lateiniſchen immer oberflächlich bleibt. In dieſer Beziehung iſt die lateiniſche Sprache vorzüglich geeignet, zur Bildung des Sinnes für ſcharfe Unterſcheidung der Formen beizutragen. Auch wird faſt bei allen, den Realſchulen zuſtehenden Berechtigungen Kenntniß des Lateiniſchen von der betreffenden Behörde ausdrücklich gefordert.“

Dagegen wendet unſer Kritiker Folgendes ein: Man kommt erſtens in den Realſchulen nicht ſo weit, alle lateiniſchen Schriftſteller mit Leichtigkeit leſen zu können. Darum iſt nicht

abzuſehen, wie dem Schüler durch das Lateiniſche der Zuſammenhang moderner Kultur mit dem Alterthum aufgehen ſoll. Dieſer Zuſammenhang — man denke nur an die Ergebniſſe der Naturwiſſenſchaft — iſt überhaupt ſo groß gar nicht und die Einſicht in denſelben für den praktiſchen Geſchäftsmann höchſt unweſentlich. „Das iſt eben ſo, als wollte man einem Tuchfabrikanten ſagen: Zum Verſtändniſſe Deines Geſchäfts mußt Du den Zuſammenhang kennen, in dem es mit der alten mediſchen Weberei ſteht, die die berühmten mediſchen Gewänder lieferte, und dazu mußt Du die chaldäiſche Sprache lernen. Für den Künſtler, den Juriſten, den Gelehrten, da mag's ſein, aber da iſt die Kenntniß des griechiſchen Alterthums viel mehr zu wünſchen; denn auf der griechiſchen Bildung baſirt unſere jetzige Cultur in Kunſt und Wiſſenſchaft viel mehr, als auf der römiſchen. So tief kann ja aber der Realſchüler in dieſe Cultur gar nicht eingeführt werden, daß er auch nur das geringſte Bedürfniß empfände, auch den Zuſammenhang dieſes Theils der Cultur mit dem Alterthum aus den Quellen zu erkennen. Ein guter Geſchichtsunterricht und beiläufige Betrachtungen beim deutſchen Unterrichte vermitteln dieſen Zuſammenhang hinlänglich. Zweitens: Daß das neuere Sprachſtudium ohne Kenntniß des Lateiniſchen oberflächlich bleibt, kann ſein; ſolch ein Studium kann aber der Realſchüler gar nicht machen. Er ſoll nur ſo gut als möglich Franzöſiſch und Engliſch ſprechen und ſchreiben lernen, und zwar auf die kürzeſte und anſchaulichſte Weiſe. Die Grammatik iſt dabei nur Mittel zum Zweck. „Wenn aber drittens zu den, den Realſchulen zuſtehenden Berechtigungen, Kenntniß des Lateiniſchen von der betreffenden Behörde gefordert wird — ob es dazu nöthig iſt, bezweifle ich bei den Meiſten und verneine es für den einjährigen freiwilligen Militärdienſt nach meiner eigenen Erfahrung geradezu, — ſo mögen die, die eine Anſtellung in ſolchen Aemtern ſuchen, aufs Gymnaſium gehen. Jedenfalls iſt es unbillig, um dieſer Wenigen willen alle die, die einen praktiſchen Lebensberuf wählen, mit einer todten Sprache zu quälen, die ſie nicht einmal gründlich lernen und nie verwerthen können," Herder: „Iſt die lateiniſche Sprache

Hauptwerk der Schule? Nein. Die Wenigſten haben ſie nöthig. Die Meiſten lernen ſie, um ſie zu vergeſſen. Mit ihr gehen die beſten Jahre hin, auf eine elende Weiſe verdorben. Sie benimmt Muth, Genie, Ausſicht auf Alles. Welcher Quintaner kann ein Kunſtſtück von Caſibus, Declinationen, Conjugationen und Syntaxis philoſophiſch überſehen? Er ſieht nichts als das todte Gebäude, das ihm Qual macht, ohne materiellen Nutzen zu haben, ohne eine Sprache zu lernen." Schleiermacher: „Wir gewinnen, wenn die alten Sprachen von der mittleren Bildungsſtufe ausgeſchloſſen ſind, mehr Raum für Religion, Deutſch und Realien." — Herr Seyffarth bringt noch ſonſt allerlei Gründe gegen die Aufnahme des Lateiniſchen, welche mehr oder weniger mit denen zuſammen fallen, die jener preußiſche Philologe aufgeſtellt hat, deſſen wir bereits ausführlich gedacht haben. Er freut ſich, daß die Miniſterialverfügung vom 30. Dec. 1865 das Lateiniſche den Realſchulen zweiter Ordnung erläßt. Sie ſagt: „Es iſt zuläſſig und thatſächlich an verſchiedenen Orten durchgeführt, daß der allgemeine Lehrplan der Realſchulen nach den beſonderen localen Bedürfniſſen Modificationen erfährt. Auch in Bezug auf die lateiniſche Sprache iſt vorgeſehen, daß ſie nur als facultativer Unterrichtsgegenſtand dem Lehrplan anzugehören braucht, oder auch ganz wegfallen kann." Bravo! Die Realſchule muß ſich in einer Fabrikſtadt anders geſtalten, als in einer Handelsſtadt, in Binnenſtädten anders als in Seeſtädten. Das Uniformiren und Schabloniſiren führt zu nichts Gutem. Die Mannichfaltigkeit hebt nur die Einerleiheit, nicht die Einheit auf, wie die Natur überall beweiſt. Dazu kommt, daß der Wechſel allenthalben erfriſcht und die Monotonie das Leben ertödtet. Mit der oben genannten Verordnung iſt man wieder beim Jahre 1832 angelangt und ſteht ſo ziemlich auf der Prüfungs-Inſtruction des Miniſteriums Altenſtein. „Es muß ſich überhaupt unſer ganzes Volksſchulweſen auf den von Friedrich Wilhelm III. aufgeſtellten Principien mit Berückſichtigung der Ergebniſſe aus der Entwicklung der deutſchen Pädagogik erbauen, wenn wir eine geſunde, deutſch-nationale, das praktiſche Leben fördernde Volksbildung erreichen wollen."

Wir unſererſeits ſagen Ja und Amen zu dieſer Behauptung. Möchte die Zeit ihrer thatſächlichen Beachtung nicht mehr ferne ſein!

Im zweiten Haupttheile unſerer Schrift bringt ihr Autor ſeine eigenen Vorſchläge zur Organiſation von Stadtſchulen. Einleitend wird bemerkt, daß der moderne Culturſtaat eine den Verhältniſſen entſprechende allgemeine Volksbildung als Grundlage gebieteriſch verlange. Dieſe allgemeine Volksbildung werde zwar zum Theil ſchon durch die allgemeine Culturſtufe, auf der ein Volk ſteht, vermittelt (England!), behalte aber immer etwas Unſicheres und Oberflächliches, wenn ſie nicht durch einen ſyſtematiſchen Schulunterricht vertieft, befeſtigt und erweitert werde. Deutſchland hat, ſo meint unſer Gewährsmann, die Wahrheit erfaßt und auf dem Gebiete der öffentlichen Erziehung bereits höchſt Anerkennungswerthes geleiſtet. Dennoch genügen unſere Schulen in ihrer jetzigen Organiſation nicht in allen Theilen den Anforderungen der Neuzeit. „Die niederen Bürgerſchulen bringen die Bildung nicht zur Vollendung und zum Abſchluß, die höheren leiden an einem wiſſenſchaftlichen Idealismus, der das Volk ſeinem Eigenleben entfremdet und auf das praktiſche Leben ſtörend einwirkt.“ Die Schulen müſſen eingetheilt werden in ſolche, welche eine *wiſſenſchaftliche*, und in ſolche, welche die *Volksbildung* zu vermitteln haben. Zu den erſteren werden die Gymnaſien nebſt den Univerſitäten und die Lehrerbildungsanſtalten gerechnet, die ſich allerdings aus ihrer bisherigen Kümmerlichkeit herauszuheben haben. Zu den letzteren gehören die Land- und Stadtſchulen. Die Realſchule ſollte unſerer Meinung nach ihre Stellung unter den wiſſenſchaftlichen Anſtalten neben dem Gymnaſium behalten. Die Bildung, welche die Volksſchule gewährt, ſoll alſo nach unſerm Verfaſſer eine deutſch-nationale, keine univerſal-wiſſenſchaftliche ſein. Die demgemäße Feſtſtellung des zu behandelnden Lehrſtoffs iſt Sache der wiſſenſchaftlichen Pädagogik. Verſchiedenheit in der Organiſation der Stadtſchulen iſt nothwendig; doch ſoll ſie, *um die innere Einheit der Volksbildung zu wahren, weniger eine qualitative als eine quantitative* ſein. Die Verſchiedenheit der Schulen —

ſo heißt es dann weiter — ergiebt ſich aus der Verſchiedenheit der zukünftigen Lebensſtellung ihrer Zöglinge ſowohl, als aus den materiellen Verhältniſſen der verſchiedenen Volksſtände. Unſere Leſer wiſſen bereits, wie wir über dieſe „Verſchiedenheit der zukünftigen Lebensſtellung“ und über „die verſchiedenen Volksſtände“ denken. Wenn man nicht für indiſche Kaſten ſchwärmt, ſo kann man wahrlich nicht vorausſagen, welcher Lebensſtellung ein Kind ſpäter als Erwachſener angehören wird — namentlich ganz ſicher dann nicht, wenn man jedem Kinde die Gelegenheit giebt, ſich ſeinen Anlagen gemäß zu entwickeln. Die „materiellen Verhältniſſe der verſchiedenen Volksſtände“ (was Herr Seyffarth unter dieſen verſchiedenen Volksſtänden verſteht, ſagt er uns nicht) ſoll keinen Einfluß mehr auf die Ausbildung des Kindes ausüben. Das iſt eine Forderung, die jetzt an den modernen Culturſtaat herantritt, die ſich bereits praktiſch geltend gemacht hat in der Welt und ſich immer mehr geltend machen wird. Nach unſerer Meinung hat die Geſellſchaft erſt dann ihre Pflicht gethan und ihr eigenes Intereſſe ſo recht erkannt, wenn ſie dieſer Forderung nachgekommen iſt. Daß unſer humaner Mann dieſe Conſequenz aus ſeinen ſehr vernünftigen Vorderſätzen noch nicht gezogen hat, drückt ſeinen poſitiven Vorſchlägen den Stempel der Halbheit auf, und die Einheit der nationalen Bildung, für die er mit Recht ſo entſchieden eingenommen iſt, wird auf dem von ihm vorgeſchlagenen Wege nicht erreicht. Er ſpaltet wegen der erwähnten Halbheit die Elementarſchule in eine niedere und eine höhere. Die niedere ſoll nur halbtägigen Unterricht gewähren und nur zwei Stufen enthalten. Natürlich kann bei dieſer Einrichtung das ganze Inſtitut nur Kümmerliches leiſten. Es iſt Armenſchule und weiter nichts und bietet den Armen weniger als die meiſten unter den beſtehenden Anſtalten, welche dieſen ominöſen Namen führen. Die höhere Volksſchule ſoll ſechsklaſſig ſein. Sie gewährt ihren Schülern den nicht regulativiſch zugeſchnittenen Unterricht, wie er in den jetzigen „Bürgerſchulen“ gang und gäbe iſt! Vernünftiger Weiſe wird eine Beſchränkung des Religionsunterrichts verlangt, da „Allzuviel ungeſund“ ſei, und daher die Ueberſchüttung und Ueberfütterung mit religiöſen

Stoff der Entwicklung wahrer Religiösität entgegenarbeite, ſtatt ſie einzuleiten. Für die kleinſte Klaſſe wird eine Reduction der wöchentlichen Stundenzahl bis auf 12 gewünſcht, an die höhere Elementarſchule ſchließt ſich ein Fortbildungscurſus für diejenigen, welche mit der Confirmation die Schule verlaſſen; für diejenigen aber, welche darüber hinaus bleiben, iſt die höhere Bürgerſchule da. Wer ſie beſucht, muß 2 Jahre lang in der oberſten Klaſſe der Elementarſchule verweilen, darf alſo nicht vor dem vollendeten 13. Lebensjahre in die höhere Anſtalt übertreten. Dieſe hat 3 Stufen, wenn ſie ganz ausgebildet iſt; wo die örtlichen Verhältniſſe die völlige Ausbildung nicht geſtatten, erzielt man auch ſchon durch die Errichtung einer oder zweier Klaſſen einen nicht unerheblichen Fortſchritt über die Elementarſchule hinaus. In der höheren Bürgerſchule kommen als neue Gegenſtände hinzu das Franzöſiſche und Engliſche, Phyſik und Chemie, Geſetzeskunde. Unſerer Meinung nach könnte und müßte das Franzöſiſche ſchon in wenigſtens einer Klaſſe ſeiner höheren Elementarſchule gelehrt werden. Herr Seyffarth erhebt ſich noch nicht zu der Idee der allgemeinen Volksſchule; er will aber wenigſtens eine allgemeine Bürgerſchule hergeſtellt wiſſen. In ſeinem Sinne eingerichtete Anſtalten repräſentirten jedenfalls einen bedeutenden Fortſchritt. Ueber die Militärzeit ſpricht er ſich folgendermaßen aus: „Ich faſſe ſie vom ſittlichen Standpunkte auf als eine Schule und zwar als eine Schule fürs ſtaatliche Leben. Als Militär lernt ſich der Jüngling fühlen als Glied des Ganzen, lernt Hingebung an das Ganze, Unterordnung, Gehorſam, Achtung vor dem Geſetz, Achtung vor der Obrigkeit; und ſo lernt er Fürſt und Vaterland lieben. Die Militärzeit braucht nicht allzulang zu ſein; wenn die Volksbildung ſo eingerichtet würde, wie wir angedeutet, dann genügt ſchon eine zweijährige Dienſtzeit oder eine noch kürzere, hauptſächlich, wenn die Turnübungen zu ihr ſchon vorbereitet haben. — Für diejenigen aber, welche ſich und ihre Zeit bis zum 17. oder 18. Lebensjahre ganz dem Unterrichte gewidmet haben, muß eine kürzere Dienſtzeit eintreten, das verlangt die Billigkeit wie die Nationalöconomie. Sie bringen dem Gemeinweſen ſchon durch die höhere Bildung

Nutzen; ſie brauchen aber zu ihrer Fachbildung eine genügende Zeit, damit ſie auch in ihrem Fache nicht Stümper bleiben. Darum darf ihnen die Militärzeit ihre techniſche Ausbildung ſo wenig als möglich ſchmälern.“ —

Wir können uns ſchließlich nicht verſagen, die Meinung unſeres Verfaſſers in Betreff der Lehrerbildungsfrage hier wieder zu geben. Sie lautet: „Der große Mangel an Lehrern fordert gebieteriſch eine beſſere Beſoldung derſelben. Aber auch das Volkswohl fordert ſie. Das ſollte die allererſte Sorge Derer ſein, die für das Volkswohl nicht blos berathen, ſondern auch ſorgen wollen, daß ſie vor allen Dingen die äußere Lage des Lehrers freier und unabhängiger machten. Berlin und auch andere Städte haben das wohl erkannt und gewürdigt. Wenn nur erſt durch ein Dotationsgeſetz eine beſſere Lage des Lehrerſtandes herbeigeführt iſt, dann werden ſich ſchon Leute dazu finden. Sorgt für die Lehrer, ſo ſorgt ihr für's Volk! — „Materialismus!“ höre ich von gewiſſer Seite rufen, die den Lehrer gern auf den Gotteslohn verweiſt. Nein, ſo lohnt Gott nicht. Er giebt über unſer Verdienſt und Würdigkeit. Von ſolcher Tröſtung wird der Lehrer nicht ſatt. — Es muß viel mehr von den Gemeinden für die Schulen gethan werden, wenn ſie einen freudigen Aufſchwung nehmen und wirkliche Bildungsſtätten für das Volk werden ſollen. — Die höhere Bürgerſchule muß Grundlage für die Lehrerbildung ſein, die auf dem Seminar wiſſenſchaftlich und praktiſch zum Abſchluſſe zu bringen iſt. Sehr richtig ſagt Schleiermacher: Der Lehrer, alſo auch der Volksſchullehrer, muß der entwickeltſte und gebildetſte Mann im Volke ſein, aber auch aus dem Volke, weil er rein für daſſelbe iſt. Er muß es ſein, weil er der wichtigſte Mann iſt, weil alle weſentliche Förderung des ganzen menſchlichen Lebens auf der Erziehung beruht.“

Wir haben bei der Lectüre der Seyffarth'ſchen Schrift eine innige Freude empfunden, einmal wegen ihres anregenden, belehrenden, freimüthigen Inhalts, dann wegen der Liebe zum Volke, zum Vaterlande und ſeinen Schuleinrichtungen, die ſich darin aus-

ſpricht, und endlich, weil ſie von einem Pädagogen herrührt, der zugleich Theologe und praktiſcher Geiſtlicher iſt. Dieſe Blätter haben manches harte Wort gegen Geiſtliche gebracht, welchen ihr eigenes Wohl höher ſteht als das der Schule und des Volks. Freuen wir uns, daß es auch noch immer tüchtige Pädagogen unter ihnen giebt und daß auch wir im Stande ſind, ſolche theologiſche Pädagogen und pädagogiſche Theologen als unſere wirkſamen Mitarbeiter im Dienſte der modernen Pädagogik willkommen zu heißen. Unſeres Kritikers Schrift verdient nicht allein die allſeitigſte Beachtung von Seiten der Lehrer, der Geſetzes- und Staatsmänner, ſondern aller Gebildeten im Volk. Die gleichgeſinnten Lehrer ſollten von ihr und ihrem Inhalte in politiſchen Tagesblättern reden, damit dem Volke ſelbſt die Augen geöffnet werden, damit es endlich anfange, ſeine eigene wichtigſte Angelegenheit in die Hand zu nehmen, und auf Reform dringe, wenn man von oben her keine Miene machen ſollte, offenkundige Schäden im Intereſſe des Vaterlandes zu beſeitigen. **W. L.**

III.

Gegen den Königlichen Seminardirector Herrn W. Thilo in Berlin.

Der Bericht des Herrn Seminardirectors Thilo über das preußiſche Volksſchulweſen, den wir bereits beleuchtet haben, iſt als vielfach erweiterter Separatabdruck bei Rud. Beſſer in Gotha erſchienen. Zu den hinzugekommenen Erweiterungen gehört auch eine Anmerkung auf S. 279, die uns ganz beſonders intereſſirt hat. „In den Feldzügen von 1864 und 1866“ — ſo heißt es dort — „haben ſich an den Heereskörpern, die den Kern der ſeit 1854 ins Leben getretenen Volksſchuljugend bilden, ganz deutlich in die Augen fallende Früchte, welche von der in der letzten Epoche bei ihnen in Anwendung gebrachten Unterwei-

ſungsart mit Sicherheit abzuleiten ſind, denen gezeigt, welche ſie zu beachten und zu beurtheilen Gelegenheit, Fähigkeit und Beruf hatten.“ Dieſer Satz iſt ein wahres Ungethüm nach Form und Inhalt. Sehen wir uns zuerſt die Erſtere, und dann den Letzteren genauer an. Erſtens iſt die Rede von „Heereskörpern, die den Kern der ſeit 1854 ins Leben getretenen Volksſchuljugend bilden.“ Unter der Volksſchuljugend verſteht man doch zu deutſch diejenige Knabenſchaar, welche ihren Unterricht in der Volksſchule erhält. Eine derartige Knabenſchaar ſoll 1854 „ins Leben getreten“ und dann 1864 in Schleswig-Holſtein und 1866 in Böhmen und Mitteldeutſchland gekämpft haben. Man tritt ins Leben, wenn man geboren wird. Alſo behauptet Herr Thilo: 1864 haben zehnjährige und 1866 zwölfjährige preußiſche Jungen den Kern von Heereskörpern gebildet, und an dieſen Heereskörpern haben ſich „ganz deutlich in die Augen fallende Früchte gezeigt.“ Sagen will der Herr Seminardirector Folgendes: 1864 und 1866 haben die preußiſchen Heereskörper große Thaten gethan. Den 1. 2. und 3. October 1854 ſind die verrühmten preußiſchen Regulative erſchienen; alſo iſt der Kern des Heeres in Regulativ-Schulen gebildet worden, und die regulativiſche Bildung hat auf den Schlachtfeldern Schleswig-Holſteins und Böhmens ihre Triumphe gefeiert. Denn dort haben ſich Früchte gezeigt, welche von der regulativiſchen Unterweiſungsart mit Sicherheit abzuleiten ſind. Freilich ahnt der Herr Director, daß trotz der „Sicherheit“ die Ableitung nicht allen Menſchen gelingen wird; zur Ausführung dieſes Kunſtſtücks, ſo ſagt er, gehören Gelegenheit, Fähigkeit und Beruf, beſagte Früchte zu beachten und zu beurtheilen. Schreiber Dieſes gehört nun zu den Unglücklichen, welchen die erwähnte Ableitung durchaus nicht gelingen will. Was wird ihm der Herr Director dafür abſprechen: die Gelegenheit, die Fähigkeit, oder den Beruf? Die Gelegenheit, ſchwerlich; denn das wäre doch zu arg. Ich habe die Berichte ſo gut geleſen, wie er; auf den böhmiſchen Schlachtfeldern iſt er ſo wenig zugegen geweſen wie ich; aber auf Düppel bin ich gleich nach der Einnahme geweſen und habe ihn dort nicht geſunden. Und den Inhalt der Regulative

ſchmeichle ich mir genau zu kennen. Alſo bleibt nur die Fähigkeit und der Beruf. Wie aus früheren Aeußerungen bekannt iſt, ſpricht er beide Potenzen nur den preußiſchen Inländern zu und allen Nichtpreußen ab. Dafür ſollen ſich die vorregulativiſchen preußiſchen und alle nichtpreußiſchen Pädagogen nicht mucken, wenn er ihnen die Piſtole auf die Bruſt ſetzt und ſie auf das Gröblichſte inſultirt. Wir werden ſpäter ſehen, wie er das anfängt. Prüfen wir zunächſt die Sicherheit ſeiner Ableitung trotz unſerer in ſeinen Augen gewiß ausgemachten Unfähigkeit. Ende 1854 ſtanden die Regulative auf dem Papier. Setzen wir den unmöglichen Fall, es ſei ſchon 1855 in allen preußiſchen Volksſchulen vollkommen regulativiſch unterrichtet worden. Diejenigen Schüler, welche nur einen kleineren oder größeren Bruchtheil dieſes Unterrichts noch zu genießen die Ehre hatten, konnten doch höchſtens regulativiſch angehaucht und angeſäuſelt werden; je kürzer die Schulzeit, um deſto mehr mußte die Saat von ehedem, welche Herr Thilo im Laufe ſeiner Darſtellung als eine verderbliche offen bezeichnet, noch in ihnen wuchern. Will man alſo dem regulativiſchen Unterrichte nicht homöopathiſche Wirkung zuerkennen — und ein ſolches Zuerkennen wird man den vernünftigen Vertretern der Regulative doch kaum zutrauen dürfen — ſo kommen nur diejenigen Schüler in Betracht, welche von Oſtern 1855, vom Beginne ihrer Schulzeit an bis zum Schluſſe derſelben regulativiſch unterrichtet worden ſind. Dieſe Schüler erblickten aber 1849 das Licht der Welt und kommen 1869 zur Aushebung. Ergo, Herr Rechenmeiſter? Aber noch mehr.

Wir gingen eben von einem unmöglichen Poſtulate aus. Ende 1854 ſtanden die Regulative auf dem Papier. Kann eine derartige Verordnung, die nach unſerer vielleicht irrthümlichen Meinung eigentlich ein nicht verfaſſungsmäßig genehmigtes Geſetz iſt, auch mit einem Schlage, im Nu das Leben umgeſtalten? Schwerlich. Die Lehrer der vorregulativiſchen Zeit wirkten überall an den Volksſchulen. Sie ließen ſich gewiß nicht ſofort umkehren wie ein Handſchuh, Dieſterweg's Schüler ſicherlich nicht. Regulativſchulen ohne regulativiſch zugerichtete Lehrer konnten natürlich die Wirkung dieſer Verordnung nur in ſehr

abgeſchwächter Geſtalt zur Erſcheinung bringen. Ein Lehrer, der dem Geiſte und ſeiner innerſten Ueberzeugung nach zu der ſogenannten „abgethanenen“ oder „penſionirten“ Pädagogik gehört, kann gezwungen werden, ſich äußerlich zu fügen, in Wirklichkeit aber wird er nie und nimmer im Geiſte und Sinne der Regulative zu wirken im Stande ſein. Alſo mußte man auf das Hülfschor aus den Regulativ-Seminaren ſeine Hoffnung ſetzen. Hier auf den Seminarien kann die „Umkehr“ ebenfalls keine ſofortige geweſen ſein, obgleich an dieſen Anſtalten ſchon vor 1854 wacker in reactionärem Sinne gearbeitet worden iſt. Nehmen wir aber auch an, 1857 ſeien die erſten wirklichen, durch und durch gewonnenen und vom Geiſte der Regulative vollkommen durchſäuerten Apoſtel der neuen pädagogiſchen Aera in die Volksſchulen eingetreten, ſo konnte die Schaar dieſer Streiter doch nur einen geringen Bruchtheil der preußiſchen Lehrerſchaft bilden. Dieſer Bruchtheil iſt dieſen Augenblick größer geworden, aber immer noch ein Bruchtheil. Wo alſo bleibt die Sicherheit der Thilo'ſchen Ableitung? Es gehört für ſie offenbar eine „Fähigkeit“, um die wir den Herrn Director nicht beneiden.

Die Großthaten der preußiſchen Armee, die in unſeren Augen nicht geringer erſcheinen, als in denen unſeres Gegners, hatten — das iſt jetzt ſo ziemlich allgemein anerkannt — zwei Wurzeln: Ueberlegenheit der Intelligenz und Ueberlegenheit der Waffen und Taktik. Tapferkeit und Bravour war auch auf Seiten des Feindes, was die preußiſchen Heerführer willig anerkennen. Auch die Ueberlegenheit in den Waffen und in der Taktik war eigentlich ein Reſultat preußiſcher Intelligenz.

In den langen Friedensjahren hat man im Heere ganz in der Stille dem Geiſt des Fortſchritts die Thore weit aufgethan und ſich jede nur mögliche Verbeſſerung zu eigen gemacht. Auf dem Schlachtfelde erſchienen plötzlich Mordwaffen, von deren verderblichen Wirkung die ganze civiliſirte Welt keine Ahnung gehabt hatte. Die alte Ladeſtock-Steifheit war aus allen Bewegungen verſchwunden und die „affenartige Behendigkeit und Beweglichkeit“ ſetzte die Feinde in Schrecken. Die Kenntniß des

feindlichen Terrains und die Beſonnenheit und Vorſorglichkeit im Train grenzte an das Fabelhafte. Kriegswiſſenſchaft und Kriegskunſt verdrängten die letzten Spuren roher Schlägerei und Schlachterei, und der Geiſt feierte auch auf dem Schlachtfelde ſeine eminenten Triumphe. Dem Geiſte des Fortſchritts im Heere ſtets auf das Eifrigſte und Energiſcheſte gehuldigt zu haben, gereicht König Wilhelm zu dauerndem Ruhme. Wäre dieſer Geiſt auf dem Gebiete des Schulweſens nicht gehemmt worden: wahrlich, nie wären die Regulative vom Stapel gelaſſen, nie Thilo'ſche Lobpſalmen auf ſie geſchrieben worden. Daß die Regulative dem Geiſt im preußiſchen Volke wenig ſchaden konnten, liegt ſchon nach der obigen Darlegung auf der Hand. Noch ſicherer erſcheint es, daß ſie nicht im Stande waren, den Geiſt aus dem Heere zu verbannen. Waren die Generale, war v. Moltke regulativiſch gebildet? Leider nein — und dennoch gebührt ihnen und ihm einiger Antheil an den preußiſchen Siegen! Hatten die Officiere Regulativſchulen beſucht? Wiederum nein — und dennoch gebühren auch ihnen einige Lorbeerblätter! Beſteht das „Volk in Waffen" blos aus Volksſchülern, oder auch aus Studirten, ehemaligen Gymnaſiaſten, Realſchülern, Beſuchern höherer Bürgerſchulen? Ich glaube ja, und gönne auch ihnen einigen Ruhm. Der Geiſt, welcher Stahl zu dem berühmt gewordenen Ausſpruche: „Die Wiſſenſchaft muß umkehren!" veranlaßte, gebar die Regulative, mußte aber höhere Schulen und Univerſitäten ſtehen laſſen; auch tanzte die Wiſſenſchaft nicht nach ſeiner Pfeife. Warum? Nun, weil Handel und Induſtrie Großmächte ſind, die ſich weder die Naturwiſſenſchaft, noch den Geiſt und diejenigen Anſtalten, welche ihr und ihm dienen, rauben laſſen kann und rauben laſſen wird. Zwingt doch das praktiſche Leben heutzutage ſelbſt die Mandarinen, um den Einlaß der europäiſchen Bildung bei Seiner himmliſchen Majeſtät zu petitioniren. Es bleiben alſo noch im Heere die ehemaligen Volksſchüler. Sie haben ebenfalls Intelligenz gezeigt, weil ſie tüchtig militäriſch durchgebildet waren, und weil die preußiſche Volksbildung doch nun und nimmermehr ſo weit zurückgeſchraubt werden kann, daß ein armer Volksſohn nicht

mehr leſen lernt. Was die militäriſche Schule betrifft, ſo weiß jeder preußiſche Bauernjunge, was er dem dreijährigen Aufenthalte in der Kaſerne verdankt. In erziehlicher Beziehung mindeſtens eben ſo viel, wenn nicht mehr, als dem Aufenthalte in der Volksſchule. Aber ein ſehr Wichtiges hat ihm die Volksſchule beigebracht: er kann nicht blos die Kreuzzeitung, ſondern auch die Nationalzeitung, die Volkszeitung und andere Blätter, ſelbſt den Kladderadatſch leſen. Zwiſchen einem Menſchen, der leſen kann und einem, der nicht leſen kann, beſteht faſt eine Kluft wie zwiſchen einem Karaiben und Europäer. Intelligenz und Bildung wehen heutzutage von den Dächern. Das Leben fordert immer mehr auf zum Leſen, und wer leſen kann, findet überall Nahrung für ſeinen Geiſt. Selbſt die Wiſſenſchaft fängt an, zum Volke zu reden. Wer heutzutage noch glaubt, daß er den Strom der Bildung durch oberherrliche Verordnungen aufhalten kann, iſt in einem naiven Irrthume begriffen, juſt ſo, wie der, welcher ſich aufblähend poſaunt: „Wer die Schule hat, hat die Zukunft!“ Aus dieſem Grunde iſt uns niemals bange geworden, daß die Regulative den allgemeinen Fortſchritt hemmen würden. Hat ſich was zu hemmen! Selbſt Eure Regulativlehrer leſen nicht blos die Blätter für „innere Miſſion“, ſondern vertieſen ſich ſogar in die auf den Seminarien verpönte ſogenannte „claſſiſche Litteratur.“ Und wenn nicht alle Zeichen trügen, ſo würden ſie der Mehrzahl nach Euch und Euern Regulativen bald öffentlich den Rücken zukehren, falls wieder ein freierer pädagogiſcher Geiſt in oberen Regionen maßgebend würde. Jetzt iſt „Gehorſam die erſte Pflicht“ — und, ſagt der alte Aufklärer Bahrdt, — „wenn die Peſt Orden und Titel zu vergeben hätte, ſo würden ſich bald Leute genug finden, welche erbötig wären, ſie als die höchſte Wohlthat für die Menſchheit anzupreiſen.“ Alſo gefürchtet haben wir die Regulative nie, wohl aber bedauert, daß ſie die Begeiſterung für den ebenſo wichtigen, wie dornenvollen und mühſeligen Volksſchullehrerberuf in der Wurzel angegriffen haben, ſo daß bald keine Aufbeſſerung der Lehrergehälter mehr im Stande ſein wird, die immer mehr um ſich greifende Abneigung gegen dieſen Beruf zu bewältigen.

Nähme man die Begünſtigungen, z. B. in Betreff des Militärdienſtes hinweg — wer wüßte, was dann geſchähe? Auf rein materiellem Wege den ſchwachen Funken der Begeiſterung wieder anzufachen, iſt unmöglich, da der Menſch bekanntlich nicht vom Brode allein lebt. Denke ich daran, wie es in meiner Jugend bei jungen Lehrern mit der Luſt zur Sache ausſah, und wie jetzt, ſo kann ich mich der Wehmuth kaum erwehren. Hoffentlich iſt dieſe materialiſtiſche, philiſtröſe und langweilige Zeit bald vorüber! Daß die Regulative zu ihrer Herbeiführung ſtark mitgewirkt haben, iſt ſicher. Sehr richtig ſagt Karl Schmidt: „Sie haben die Rohheit, die Ungebildetheit, den Handwerksſinn, der noch bei vielen Volkslehrern herrſcht, ſowie die Erbärmlichkeiten, die trotz Peſtalozzi noch in vielen Schulen beſtehen, — ſie haben das mechaniſche, handwerksmäßige Treiben in der Lehrerbildung wie in der Schulerziehung zum Ideal der Volksſchule erhoben. Das iſt ihr Verbrechen an der Volkserziehung der Gegenwart.“ (Geſchichte der Pädagogik. Bd IV. S. 403.) — Wer aber in aller Welt kann ſich für ein ſolches „Ideal“ erwärmen?

Was Herr Thilo Gutes über die preußiſchen Krieger zu ſagen weiß, unterſchreiben wir, wie geſagt, von Herzen gern. Bedenklich aber macht uns folgender Satz: „Wir haben keine ſo traurigen Rapporte über die Sittlichkeit der Krieger erſtatten ſehen, (in ſolchen „ſchönen“ Redewendungen gefällt er ſich!) wie dies nach den Mittheilungen, welche durch die Zeitungen ergangen ſind, bei unſeren Gegnern zu unſerm großen Bedauern hat geſchehen müſſen.“ Da er alles Gute als eine Wirkung der Regulative anſieht, ſo weiß man, was dem außerregulativiſchen Deutſchland damit geſagt ſein ſoll. Hoffentlich hat er ſich nur ungeſchickt ausgedrückt und will nicht eben behaupten, daß Geiſt, Tapferkeit und Sittlichkeit außerhalb der preußiſchen Grenzen nicht zu Hauſe ſei. Mein lieber Herr, glauben Sie ja nicht, daß das geſammte deutſche Volk weniger geſchickt iſt, große Thaten zu thun, als die Preußen. Stellen Sie die Geſammtheit, auch die nicht regulativiſch gebildeten, unter die nunmehr bewährte preußiſche Führung — und Sie werden Wunder-

dinge erleben! Einige Proben der Tüchtigkeit unzweifelhalt nicht regulativiſcher Soldaten hätten ſelbſt ſchon jetzt Ihrem Blicke nicht entgehen ſollen. Hoffentlich iſt das Ungewitter noch recht fern, in welchem die deutſchen Soldaten aus Nord und Süd, aus Oſt und Weſt ihren preußiſchen Collegen beweiſen werden, daß ſie ihnen vollſtändig ebenbürtig ſind, wenn das Vaterland ruft; Sie werden das dann ſelbſt durch Ihre regulativiſch gefärbte Brille erblicken! Wer übrigens mit der gegenwärtigen Aufgabe Preußens und der vorhandenen Zeitſtrömung einigermaßen vertraut iſt, wird die Veröffentlichung eines Satzes vom eben bezeichneten Caliber nur bedauern und Herrn Director Thilo in Betreff ſeiner Schilderung preußiſcher Zuſtände das Prädikat der Ungeſchicklichkeit willig zuerkennen. Miniſter des Aeußeren darf er jedenfalls nicht werden.

Wir heben ſchließlich nur noch eine Behauptung des Herrn Thilo hervor. Sie lautet: „In den Regulativen, das iſt klar geworden, iſt kein Hinderniß (Wir ſehen, er wird beſcheidener!) ein ſinnes- und kriegstüchtiger Preuße zu ſein, wohl aber ein Hinderniß, lediglich ein formal abgewitzigter oder ſentimental abgeſchwächter Allerwelts-Homunculus zu ſein, der weder etwas Rechtſchaffenes weiß, noch etwas Tüchtiges kann und in keiner wirklichen Gefahr und Noth Stand hält, und wie ihn die pädagogiſchen Ideologen ſich für ihre Utopien zu fabriciren von Rouſſeau ab bis auf unſere Tage glücklicher Weiſe vergebens befliſſen haben.“ Jeder meiner Leſer wird wiſſen, was in dieſem Satze geſagt ſein ſoll. Meine Feder ſträubt ſich, niederzuſchreiben, was ich in dieſem Augenblicke denke und empfinde. Von Rouſſeau bis zu 1854 hinauf tummelten ſich Ideologen umher auf dem Gebiete der Pädagogik und ſuchten — glücklicher Weiſe vergebens! — aus jedem Menſchen einen formal abgewitzigten oder ſentimental abgeſchwächten Allerweltshomunculus zu bilden ꝛc.! So ſpricht 1867 ein Königlicher Seminardirector, der den Lehrſtuhl Dieſterweg's inne hat, und ſo ſchwingt er ſeine Waffe, über deren Beſtimmung und Wirkung er bereits prahleriſch berichtet hat! Gut denn, wir kennen den Herrn Seminardirector jetzt vollſtändig, werden den von ihm

hingeworfenen Handschuh aufnehmen und ihn auf Schritt und Tritt begleiten. Die öffentliche Meinung in Deutschland wird dann Richter sein zwischen ihm und uns. Was für eine Geschichte der Pädagogik mag dieser Seminardirector vortragen, der von Rousseau bis 1854 hinauf in den pädagogischen Bestrebungen nur Wahnwitz und Verbrechen erblickt!

Die armen Jungens, die Seminaristen!
Nun gottlob, sie können lesen!

Die Weltstadt Berlin aber sollte sich unserer Meinung nach mit einem Seminar nicht begnügen, bei dem ein so prononcirter Regulativ-Ritter an der Spitze steht; sie sollte eine eigene Lehrerbildungsanstalt errichten und in derselben der nicht umgekehrten deutschen Pädagogik wiederum die Ehre geben zum Heile der „Metropole der Intelligenz" insbesondere und des deutschen Vaterlandes überhaupt. W. L.

IV.

Dr. T. Ziller's Bestrebungen,

dargestellt und beurtheilt auf Grund folgender Schrift: Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht. Leipzig, 1865.

Vorliegendes Werk reiht sich unmittelbar an zwei frühere Schriften des Herrn Verfassers an und bildet gleichsam die Fortsetzung zu der „Einleitung in die allgemeine Pädagogik" und „der Regierung der Kinder" 1857. Es wurde, laut der Vorrede, „in der Ueberzeugung ausgearbeitet, daß die Idee und die Wege des erziehenden Unterrichts weder wissenschaftlich hinreichend in's Licht gesetzt, noch auch nur entfernt so weit, als es bei genügender Einsicht möglich wäre, in die Praxis der Schulen übergegangen sind. Nach beiden Seiten hin sucht das vorliegende Buch einen Fortschritt einzuleiten auf der Bahn des Unterrichts, die man zwar mit der Reformation der Kirche be-

treten hat, auf der man aber auch gegenwärtig weit vom Ziele abſteht, weil nur ſelten echte Wiſſenſchaft mit den praktiſchen Beſtrebungen Hand in Hand gegangen iſt, und weil ſelbſt diejenigen Männer, welche in der That durch ihren praktiſchen Blick eine Wendung im Unterrichtsweſen hervorgebracht haben, von echter Wiſſenſchaft gewöhnlich weit entfernt waren, ohne deren Leitung aber alles praktiſche Handeln und vornehmlich ein ſo zuſammengeſetztes, wie das pädagogiſche, unvermeidlich ſich verirren muß.“ Das vorliegende Werk behandelt nun die Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht nach ihrer wiſſenſchaftlichen und praktiſch-reformatoriſchen Seite entwickelt und iſt mit wiſſenſchaftlicher Gründlichkeit und mit tiefer Kenntniß der auf dem Felde der Pädagogik bereits gewonnenen Reſultate geſchrieben.

Es iſt jedenfalls ſchon ein erfreuliches Zeichen der Zeit, daß der Profeſſor einer Univerſität ſich eingehend mit der Pädagogik und ſelbſt mit der pädagogiſchen Praxis von unten auf beſchäftigt und für ſie warm und beredt das Wort ergreift. Namentlich ſpricht er ſich über den letzten Zweck des Unterrichts höchſt vortrefflich aus. Es iſt dies um ſo erfreulicher, als gerade an Univerſitäten die Pädagogik gewöhnlich ſo ſtiefmütterlich behandelt wird, wie etwa Rechnen, Geographie und Realien an Gymnaſien abgefertigt zu werden pflegen. Der Verfaſſer gehört nun zu den wenigen hervorragenden Schriftſtellern unſerer Zeit, die ſich eben ſo ſehr durch philoſophiſche Durchbildung als durch Einſicht in das Bedürfniß des praktiſchen Lebens in der Schule rühmlichſt auszeichnen, und er bietet in ſeiner gediegenen und werthvollen Arbeit nicht nur eine Menge brauchbarer Fingerzeige für die Praxis, die er jedesmal wiſſenſchaftlich begründet, ſondern er hat ſich auch einer mehr populären Sprechweiſe bedient, ſo daß beim Leſen nur etwa die allzulangen vielfach verklauſulirten Perioden und die zu langen Paragraphen etwas ſtören. Die Ueberſichtlichkeit und Durchſichtigkeit würde durch kleinere Abſchnitte innerhalb derſelben ſehr gewonnen haben.

Die vielen Hinweiſe auf andere Schriften geben eine Ueberſicht über das Ganze der pädagogiſchen Litteratur und ſind Beweis von dem immenſen Fleiß und von der großen Beleſen-

heit des Verfaſſers. Wir halten die große Zahl der litterariſchen Citate ſchon deshalb für dankenswerth, weil es — wie der Verfaſſer ſelbſt ſehr richtig bemerkt — gegenwärtig keine Wiſſenſchaft giebt, deren Litteratur ſo ſehr einer ſtrengen Zuſammenfaſſung bedarf, als die Pädagogik und weil durch die fortlaufenden Anmerkungen aus der Litteratur der Erfahrung und der Geſchichte der Pädagogik, nach des Verfaſſers Abſicht „eine Garantie und fortlaufende Controle für Gründlichkeit und dafür gegeben werden ſoll, daß nicht individuelle Meinungen, ſondern allgemeingültige Lehren vorgetragen werden.“

Der Verfaſſer hat ſeit Jahren erkannt, daß unſer Schulgebrauch in ſehr weſentlichen Stücken unhaltbar iſt und die Auffindung der Wege des Erziehungsunterrichtes für keine Art von Schulen auch nur annähernd als gelungen angeſehen werden dürfe trotz aller praktiſchen Beſtrebungen; ſelbſt die Geſchichtsauffaſſung auf dem Gebiete der Pädagogik ſei äußerſt oberflächlich. Das in den Schulen, namentlich in den höheren, herrſchende Syſtem ſieht er im Allgemeinen als ein ſolches an, das die Geiſtesthätigkeit der Jugend nicht vermehrt und veredelt, ſondern vermindert und verſchlechtert. „Die pädagogiſche Litteratur, die Pädagogik an Univerſitäten, die pädagogiſchen Examina befinden ſich durchgehends im tiefſten Stande der Erniedrigung“ ꝛc.

Dies ſind harte, ſtrenge Urtheile, die zu einer ſtrengen Prüfung auffordern. Daß auf dem Gebiete der Erziehung und des Unterrichts die rechte Durchdringung und gegenſeitige Wechſelwirkung von Theorie und Praxis vielfach vermißt wird, daß der maſſenhafte, ſo ſehr verſchiedene Unterrichtsſtoff die natürliche Entwicklung der Jugend beeinträchtigt, daß es mit dem geſammten Schulweſen nicht in der Ordnung iſt, — das liegt gewiſſermaßen in der Luft, man hört es von allen Seiten. Streit herrſcht nur noch darüber, wo der Hauptfehler liegt und wie ihm abzuhelfen iſt. Die Anſichten des Verfaſſers, die ſehr viel Richtiges und Beherzigenswerthes enthalten, haben ſich von einem gewiſſen Doctrinärismus nicht ganz frei halten können; denn ſie bauen auf Verhältniſſe, die nicht vorhanden ſind und erſt ſollen geſchaffen werden. Der Verfaſſer ſagt zwar in ſeiner Vorrede:

„Mein Streben ist stets dahin gerichtet gewesen, zu ganz deutlichen und praktischen Resultaten zu gelangen, die bei einer consequenten Durchführung der maßgebenden Grundsätze, wie sie in der unter meiner Leitung stehenden „Uebungsschule für Studirende" und in dem mit ihr innerlich verbundenen „Gymnasial- und Realinstitut" des Herrn Barth zu Leipzig angestrebt wird, eine Umgestaltung der herrschenden Unterrichtsweise so weit und in dem Sinne, wie sie mir nothwendig scheint, recht wohl möglich machen. Es ist auch bereits der Anfang gemacht, daß unter meiner Leitung im Geiste der Lehre, die ich hier vortrage, der Unterrichtsstoff aller Hauptordnungen und Hauptstufen unserer Schulen pädagogisch durchgearbeitet werde, und derselbe soll später in Verbindung mit den dazu gehörigen Methodenbüchern allmählich veröffentlicht werden. Von dem, was dabei erstrebt wird, kann wenigstens vorläufig meine „Skizze der pädagogischen Reformbestrebungen in der Gegenwart nach Herbartischen Grundsätzen" zu Anfang des 4. Bandes der „Zeitschrift für exacte Philosophie", welche von Dr. Allihn und mir herausgegeben wird, einen Ueberblick gewähren." Der Verfasser weist ferner in Betreff seiner Vorschläge auf die nach seinen dargelegten Grundsätzen vollständig durchgeführte Erziehungsschulverfassung von Dörpfeld „die freie Schulgemeinde und ihre Anstalten auf dem Boden der freien Kirche im freien Staate." Gütersloh 1863. Druck und Verlag von C. Bertelsmann.

Wir sehen uns gerade bei diesem Hinweis auf Dörpfeld, der mit Prof. Ziller in allen wesentlichen Punkten übereinstimmt, zu der Frage veranlaßt: Woher kommt es, daß diese interessante Schrift, die sich durch Lebendigkeit, Frische und Vielseitigkeit der Darstellung sehr rühmlich auszeichnet und schon vor mehreren Jahren erschienen ist, die verdiente Würdigung und Achtung nicht gefunden hat? daß Dörpfeld's Ideen nicht einmal in seiner Gegend (in dem alten niederrheinischen Lande Berg und Jülich) realisirt worden sind, obschon dort ein Schulwesen und eine Schulordnung besteht, worin der Character der Familienhaftigkeit und Naturwüchsigkeit auf's Deutlichste sich ausprägt?—

Dies hat jedenfalls seinen Grund hauptsächlich in der Schwierigkeit der Durchführung des Planes unter den gegenwärtigen Verhältnissen. Die idealen Familien, die Dörpfeld und Ziller voraussetzen, finden sich in der Wirklichkeit gar selten. Es fehlt noch an dem rechten Boden in unserem Familien- und Gemeindeleben.

Wir achten Ziller's hohe Begeisterung für seine Sache. Ob aber der Studenten pädagogisches Interesse durch Besuch der academischen Seminare in eine sittlich religiöse Wärme und in eine begeisterte Liebe für die Schule übergehen wird, ob sie damit die recht pädagogische Weihe empfangen (S. 193), eine Weihe, die frühzeitig erworben, unter der Last des Lebens nicht wieder verloren geht; ob die künftigen Geistlichen dadurch eine so tüchtige pädagogische Bildung erwerben werden, daß sie dereinst als Pfarrer über die Schulen ihres Kirchspiels die Aufsicht mit Sachkenntniß führen, und die Lehrer auf etwaige Mißgriffe beim Unterrichte aufmerksam machen können; — ob bei dem Herrschaftsverhältniß, in welchem die Kirche zur Schule steht, auch der Schein von Unrecht wegfällt; — ob sie mit Sorgfalt eines Vaters, ja eines unsichtbaren Schutzengels, wachen und die pädagogische Seelsorge an den Unterricht sich anschließen werde? — ob dieses schöne Ideal realisirt werden wird, möchten wir doch bezweifeln, weil es eben zu sehr Ideal ist.

Pestalozzi's praktischer Geist soll hier durch Wissenschaft abgeklärt und Herbart's Wissenschaft in pestalozzische Praxis eingeführt werden. Diese Einführung wird noch auf viele Hindernisse stoßen, welche nur durch fortgesetzte Begeisterung zu überwinden ist. Daß aber dieses jugendliche Feuer die Sache noch ferner treiben werde, ist uns mehr als zweifelhaft.

Ziller behauptet ferner, daß Privatanstalten neue Methoden und Reformen ins Schulwesen brächten, mithin dessen Entwicklung vorzugsweise durch jene veranlaßt wird. „Privatinstitute, diese Brennpunkte für das pädagogische Interesse, brachen von jeher den neuen Ideen, wenn sie mit der vollen Gluth der Begeisterung erfaßt wurden, die Bahn und eröffneten im An-

ſchluß an die dem Glauben erkennbaren göttlichen Weltveranſtaltungen neue Heilswege für die Menſchheit.“ Wir wollen dies nicht in Abrede ſtellen; aber jene Muſter-Privatſchulen müſſen doch wohl zu den ſeltenen rühmlichen Ausnahmen gerechnet werden und können nur dann etwas Beſſeres leiſten, wenn ſie eben mit der vollen Gluth der Begeiſterung erfaßt und unter Einſetzung der ganzen Perſönlichkeit durchgeführt werden und wenn — wie in Hamburg — hohes Schulgeld es möglich macht, die Schüler jeder Klaſſe eine gewiſſe Zahl nicht überſchreiten zu laſſen. Wenn der Verf. ſagt: „Eine vollſtändige Beſſerung kann erſt eintreten, wenn die Staatsgewalt das abſtracte Staatsrecht, nach welchem ſie bisher die Schulangelegenheit verwaltet hat, aufgiebt und wenigſtens die Erziehungsſchulverwaltung nicht mehr als einen Theil der Staatsverwaltung anſieht“ (S. 55.), ſo ſtimmen wir bei, können aber die Bemerkung nicht unterdrücken, daß das Schulweſen unter dem Regimente der Staatsgewalt doch in verhältnißmäßig kurzer Zeit ſich ungemein gehoben hat, ſo ſehr wir auch andererſeits die Schuldictatur und den Schulbureaukratismus beklagen und die pädagogiſche Selbſtändigkeit der Schule gewahrt wiſſen wollen. Der Verfaſſer, der ſtets alles Einzelne dem ſittlich-religiöſen Bildungszwecke unterordnet, unterſcheidet Erziehungs- und Unterrichtsſchulen; jene ſind die wahrhaft pädagogiſchen, bei denen der Unterricht und der Lehrſtoff nur Erziehungsmittel ſind, um den „einzigen und höchſten Zweck des Menſchen zu erreichen, nämlich eine chriſtlich tugendhafte Geſinnung im Zöglinge zu wecken.“ Der „Schüler ſoll Zögling, nicht aber Lehrling ſein“, denn „der Lernende ſoll nicht Kenntniſſe ſich erwerben, ſondern jene Bildung des Willens, — die ihn zu Chriſto hinführt — mit einem Worte: ein frommer und tugendhafter Menſch zu werden. Die Erziehungsſchule ſoll keine Abrichtungsanſtalt für ein Gewerbe oder zum Fortkommen werden, denn ſie will chriſtliche Geſinnung erzeugen; ſie ſoll nicht auf ein beſonderes Lebensverhältniß vorbereiten, ſondern den ganzen Menſchen ausbilden, damit der Menſch in ein ideales Jenſeits ſich durch Reinheit der Geſinnung hineinarbeite, um ein Kind Gottes zu werden, weshalb

Erwerbung von Kenntniſſen und Fertigkeiten Nebenſache bleibt.“

Nach ſolchen Vorausſetzungen ſollte man meinen, die Schule ſollte ſich eng an die Kirche anſchließen; aber der Verfaſſer verlangt im Gegentheil, der Religionsunterricht ſolle das Confeſſionelle ausſchließen und ſogar Iſraeliten zugänglich ſein, die Kirche und Kirchengemeinde ſollen reformirt, die Schule ſoll von ihr und der Staatsgemeinde ganz unabhängig werden, wogegen ſich Schulgemeinden bilden ſollen, welche das Schulweſen ihres Landes als Privatſachen ſolcher freien Geſellſchaften organiſiren und leiten. Mithin paßt die Erziehungsſchule nicht in unſere kirchliche und politiſche Staatsgemeinde hinein, welche man zuvor umgeſtalten muß, ehe die wahre Schule exiſtiren kann. Der Eintritt in die chriſtliche Gemeinſchaft ſoll jedem überlaſſen werden, er meint, „daß Schülern verſchiedener Confeſſionen ein gemeinſamer Religionsunterricht ertheilt werden könne, wenn das Chriſtenthum in dem von ihm angedeuteten Geiſte dazu bereitet ſei;“ auch weiſet er den poſitiven dogmatiſchen Vorſtellungen eine Stelle im Religionsunterrichte an.

Dies ſcheint uns doch ein unlösbarer Widerſpruch zu ſein, zu welchem ein zweiter kommt; denn obſchon der Verfaſſer jeden Unterricht als unpädagogiſch tadelt, der den Zweck hat, den Schülern mit Kenntniſſen zu bereichern, die ſein Fortkommen in der Welt erleichtern, ſo nimmt er in ſeiner Erziehungsſchule nicht nur viele poſitive Belehrungen auf, ſondern ſtellt ihr als Ergänzung eine Arbeitsſchule zur Seite, in welcher ſogar gewerbliche Fertigkeiten, wie Drechſeln, Hobeln, Pflügen, Graben u. ſ. w. geübt werden ſollen, um die Zöglinge für die Bedürfniſſe des praktiſchen Lebens vorzubereiten. Wenn Ziller A. H. Franke, der die Kinder in ſeinen Anſtalten mit Stricken, Garten-, Drechsler- und ähnlichen Arbeiten beſchäftigte, anführt, ſo folgt daraus noch keineswegs, daß das, was unter beſonderen Umſtänden als zweckmäßig erſcheint, als pädagogiſches Princip feſtgeſtellt werden müßte. — Einheit in alle dieſe verſchiedenen Betrachtungsweiſen zu bringen, iſt uns bis jetzt noch nicht gelungen. — Der Verfaſſer trennt die erziehende Schule ganz vom Leben

los, um ſie ihrem Ideale entgegenzuführen, und verbindet ſie wieder durch die beigegebenen Nebenklaſſen mit dem Leben und dem künftigen Berufe. „Dieſe Vorſchläge würden, praktiſch durchgeführt, unſere oft mechaniſche, nivelliſtiſche Erziehungsweiſe, im Keime erſticken und ein friſches, mannichfaltiges und ideales Leben in unſere Schulen hauchen.“ Ob dieſe idealen Vorſchläge praktiſch durchgeführt werden können? und ob die praktiſch-reformatoriſche Seite des Verfaſſers in längerer oder kürzerer Zeit durchdringen kann und wird? — das wagen ſelbſt Ziller's begeiſterten Anhänger nicht zu beſtimmen. Sie weiſen zwar hin auf bereits gewonnene praktiſche Reſultate in den beiden pädagogiſchen Seminaren in Leipzig und Jena. „Dazu hat ſich“ ſagen ſie, „bereits ein Verein von gleichdenkenden Pädagogen und Nicht-Fachmännern gebildet, welcher die neuen Beſtrebungen ſchützt und das Intereſſe für dieſelben zu beleben ſucht. Wir glauben nicht zu irren, wenn wir in der Vereinigung aller dieſer praktiſchen und wiſſenſchaftlichen Kräfte den Anfang nicht blos von weittragenden pädagogiſchen Wirkungen, ſondern auch von weſentlichen Umgeſtaltungen auf allen Gebieten der Erziehung erblicken.“ — Auch wir gehören zu denen, die ſich nicht in dem Schlendrian der herrſchenden Unterrichtsweiſe fortbewegen wollen und deshalb hoffen, daß die von Ziller angeſtrebte Umgeſtaltung der Schulen eine Zukunft habe, wünſchten aber, daß ſeine reformatoriſchen Beſtrebungen nicht in ſo ſchroffem Gegenſatz mit dem allgemein für richtig Geltenden und im Leben Beſtehenden ſtänden.

Warum verlangt Ziller eine ſo ſcharfe Trennung des erziehlichen und nicht erziehlichen Unterrichts? Liegt es im Herbarth'ſchen Syſtem, das Erziehliche des Unterrichts ſo ſehr zu beſchränken? Das Leben giebt keine Veranlaſſung zu einer ſolchen ſcharfen Trennung, und man iſt in der Neuzeit doch wohl darüber einig, daß Erziehung und Unterricht nicht ſo ſtreng von einander zu ſcheiden ſind, wie man nach den ſie bezeichnenden, ſo verſchieden lautenden Ausdrücken denken ſollte. Der Unterricht an ſich hat ſchon einen erziehlichen Character, und wir können Ziller nicht beiſtimmen, wenn er nur den Unterricht

einen erziehlichen nennt, der den höchſten Zweck des Unterrichts unmittelbar fördert, oder doch als klar bewußtes Ziel unverrückt im Auge hat. Wir ſtimmen vielmehr Graefe bei, wenn er behauptet: „Ziller's erziehender oder pädagogiſcher Unterricht ſei etwas anders, als man in der Pädagogik gewöhnlich unter Unterricht verſteht und er ſcheint mir eine auch von Seiten der Wiſſenſchaft unzuläſſige Abſtraction zu ſein. Der höchſte Erziehungszweck ſchließt eine große Mannichfaltigkeit untergeordneter Zwecke ein, die ihm bald näher ſtehen, bald weiter von ihm entfernt liegen, die aber zuletzt alle zu ſeiner vollkommenen Erreichung führen. Nun können nicht alle erziehlichen Thätigkeiten unmittelbar auf den höchſten Zweck aller Erziehung gehen; gar viele haben es lediglich mit ſehr untergeordneten erziehlichen Zwecken zu thun, und der Erzieher iſt ſich dabei gar oft des höchſten Zweckes nicht bewußt. Dennoch ſind und bleiben dieſe Thätigkeiten immer noch erziehliche.“ „Bildung des Verſtandes iſt unſtreitig ein untergeordneter Zweck des Unterrichts, der der Natur ſeines Gegenſtandes nach, nur Bildung des Verſtandes zu erzielen vermag, iſt und bleibt aber doch ein pädagogiſcher, auch wenn der Lehrer, der ihn ertheilt, des höchſten Unterrichtszweckes ſich gar nicht bewußt iſt. Wir rechnen den Unterricht nur dann nicht mehr zur Erziehung, wenn er in Folge ſeines Gegenſtandes, oder der Art und Weiſe, wie er ertheilt wird, eine allzugeringe bildende Kraft bethätigt, oder wenn er nicht in den Kreis der nothwendigen Mittel zur Erreichung erziehlicher Hauptzwecke fällt, oder wenn rein äußerliche, z. B. berufliche Zwecke den erziehenden Gang in den Hintergrund drängen.“ Profeſſor Roth iſt derſelben Meinung. Er verlangt auch, wie Ziller, daß der Unterricht erziehend ſein ſolle, aber er faßt den Begriff des „Erziehlichen“ denn doch etwas anders auf, als Ziller. Wenn Letzterer verlangt, daß der Unterricht mannichfaltig ſein ſolle, damit die Jugend einen Vorrath von Gedanken über die verſchiedenſten Arten und Richtungen menſchlicher Thätigkeit erhalte, ſo fordert Roth im Intereſſe des erziehenden Unterrichts gerade das Gegentheil; denn nur durch Beſchränkung auf Weniges könnte der Unterricht erziehend wirken. Ziller geht

zu weit, wenn er verlangt, daß ſich das wirkliche Leben, in welchem ſich noch andere und ſtärkere Mächte geltend machen, als die Pädagogik, nach ſeinen wiſſenſchaftlichen Abſtractionen geſtalten ſolle. Die Verwirklichung der betreffenden Ideen iſt viel ſchwerer, als die Darlegung derſelben. Für unſere Zeit und wahrſcheinlich noch lange wird für Schulen das Richtigſte ſein, an Stoffen, die für das innere und äußere Leben Bedeutung haben, Geiſt, Gemüth und Willen zu bilden und zu veredeln: ohne Schulen errichten zu wollen, die nur Erziehungsſchulen ſind, d. h. wo nur erziehender Unterricht ertheilt wird. „Wenn das Ziller'ſche Princip" — ſagt Graefe — „conſequent durchgeführt werden ſollte, ſo müßte das reine Rechnen in die Hauptklaſſen, das angewandte in die Nebenklaſſen fallen, in dem Sprachunterricht das Zuſammengehörige aus einander geriſſen, der Geſchichtsunterricht zu einem bloßen Geſinnungsunterricht werden. Und nun gar das Hämmern, das Säen und Pflanzen und dergleichen in den Nebenklaſſen! Jeder praktiſche Schulmann wird ſagen, daß ſolche Nebenklaſſen die Erziehung durch die Schule ungleich mehr gefährden würden, als etwa die gegenwärtige Einrichtung des Unterrichts." Auch wir erkennen, daß unſerm Schulweſen noch zahlreiche und bedeutende Mängel anhaften und wünſchen eine Umgeſtaltung unſerer bisherigen Schulverhältniſſe. Ob aber Ziller's reformatoriſche Beſtrebungen mit ſolcher Kühnheit und Conſequenz durchzuführen ſind — ob überhaupt eine ſolche Fortbildung in Herbart's Geiſt iſt? — wir bezweifeln es. Einige namhafte Pädagogen, unter denen H. Schmid in ſeiner „Pſychologiſchen Pädagogik im Umriß", halten es überhaupt für ein Ding der Unmöglichkeit, die Herbart'ſche Pädagogik praktiſch zu machen, und fürchten, daß Ziller's Bemühung, die Idee ſeines Meiſters zur Geltung zu bringen, ſchwerlich auf bedeutende und nachhaltige Erfolge werde rechnen dürfen, und zwar aus dem Grunde, weil der poſitive Gewinn, der aus jener philoſophiſchen und den auf ſie gebauten pädagogiſchen Syſtemen der praktiſchen Erziehung erwächſt, bis jetzt — wie die Erfahrung lehrte, — nicht ſo groß geweſen, als ihre begeiſterten Anhänger glaubten und hofften. „Sie wol-

FREESE LIBRARY OF THE UNIVERSITY

len die pädagogiſchen Phantaſien Herbart's nicht in allen Theilen vertreten." „Das Verhältniß des «Erziehers» zur Schule — ſagen ſie — unterliegt insbeſondere gerechtem Bedenken." — Doch hoffen wir, daß Strümpell's („Die Pädagogik der Philoſophen Kant, Fichte, Herbart") Behauptung in Erfüllung gehe, wenn er ſagt: „Wir werden durch ein recht tiefgehendes Studium der Pädagogik, wenn auch erſt nach vielen Jahren, dahin uns durcharbeiten, zu erkennen, wie viel wir Herbart's ſtreng wiſſenſchaftlicher Begründung einer Pſychologie und ſeiner Pädagogik zu danken verpflichtet ſind." —

Wir haben die Grundlehren vorangeſtellt, welche jedenfalls manchen Widerſpruch finden werden. Was die weitern Grundſätze anlangt, ſo ſind ſie erſchöpfend, überzeugend und das Weſen bei der Wurzel faſſend, weshalb ein fleißiges Studium um ſo mehr zu wünſchen iſt, als die zahlreichen Citate den Lehrer mit der betreffenden Litteratur bekannt machen. Den Regierungen möchten wir jenen ſchönen Artikel zur Beachtung empfehlen, welcher eingehend die Organiſation der pädagogiſchen Seminare an Univerſitäten anlangt.

Der Verfaſſer hat ſich als Herbartianer von der Einſeitigkeit gewiſſer pſychologiſcher Auffaſſungen ſeines Meiſters nicht frei erhalten. Der Satz — um nur Eins anzuführen — „daß die Seele ihr geſammtes Leben, nicht blos ihr objectives Anſchauungsleben, aus Vorſtellungen conſtruire," iſt unhaltbar und unverſtändlich, ſo lange wir mit Herbart unter Vorſtellungen nur das Ergebniß der ſinnlichen Erfahrungen verſtehen. Wir wünſchten, daß Ziller die Phyſiologen und Mediciner öfter um Rath gefragt hätte, die hier über manches philoſophiſche Problem naturwiſſenſchaftliche Aufklärung geben können. Wenn nämlich Ziller das leibliche Auferziehen vom Erziehungsbegriff ausſchließen will, ſo können wir ihm nicht beiſtimmen. Gerade im Kinde hängt das leibliche, geiſtige und ſittliche Leben ſo eng zuſammen, daß die Betheiligung der Phyſiologen und Mediciner am Geſammtwerke nicht entbehrt werden kann, da mens sana durch das corpus sanum weſentlich mitbedingt iſt und die Pflege und reſp. Herſtellung des letztern immer zugleich den

Willen des Zöglings mit in Anſpruch nimmt. — Während „der Erziehungsunterricht nicht auf Kenntniſſe und Leiſtungen, auf das Wiſſen und Können Werth legt,“ gliedert der Verfaſſer ſpäter den Schulunterricht derart, daß Naturwiſſenſchaft und Geſchichte die Hauptpfeiler ſein ſollen, an welche ſich jeder andere Fachunterricht anlehnt, und dieſe Durchführung bildet eins der lehrreichſten Kapitel dieſes Buches. Nicht minder treffend iſt ſeine Kritik des Gymnaſialunterrichtes, deſſen Einſeitigkeit erbarmungslos aufgedeckt wird. Die Lehrer höherer Schulen werden aber härter beurtheilt, als ſie verdienen. Es findet ſich unter ihnen mehr pädagogiſche Bildung als Ziller anzunehmen ſcheint. Sehr viel Beherzigendes und Ausführbares entwickelt er in dem Kapitel, in welchem er die Umwandlung der gewöhnlichen Schulen in Erziehungsanſtalten behandelt. Es ſoll die Erziehungsſchule die Hauptklaſſen bilden, und der Unterrichtsſchule als Nebenklaſſen beigegeben werden. Wenn man dem Verfaſſer noch ferner beiſtimmen muß, daß man das Wort- und Bücherweſen beſeitige, wo die Anſchauung vorliege und daß der Unterricht nur ſo viel Zeit einnehme, als mit der Bedingung beſtehen kann, daß der Jugend ihre natürliche Munterkeit erhalten bleibe, daher angemeſſene Ruhepunkte zwiſchen den Stunden, eine mäßige Zahl derſelben und Maß in häuslichen Aufgaben, ſo iſt er doch wohl zu weit gegangen, wenn er verlangt, daß die Schüler ein Drittheil, ja die Hälfte des Tages ſich im Freien bewegen ſollen und daß der Unterricht nicht ausgehen ſolle auf Anſammlung von Kenntniſſen; wenn er ferner verlangt, man ſoll gelegentlich auch im Garten, im Freien unterrichten, ſoll anfangs nur 5—10 Minuten unterrichten (d. h. belehren), ſoll das Lernen nicht zur Arbeit und Anſtrengung machen, ſelbſt bei erwachſenen Schülern den Unterricht abbrechen, wenn ſie anfangen zu gähnen. Für eine ſolche Praxis läßt ſich das Maß nicht feſtſtellen, und der Unterricht würde bald in Mißbrauch ausarten. Gerade in der Arbeit des Lernens liegt die erziehliche Kraft, und wenn „ſich der Lehrer ernſt und planmäßig mit ſeinen Schülern beſchäftigt“, ſo kann man das eine lehrreiche

Unterhaltung, nicht aber einen „wirksamen“ Erziehungsunterricht nennen.

Richtiger fährt der Verfasser fort: „Spiele, Gespräche und Erzählungen können einen Unterricht gewähren,“ wogegen er wohl zu engherzig urtheilt, wenn er zugiebt: „Die ganze Persönlichkeit des Lehrers kann der fruchtbarste Lehrgegenstand sein, worin eine unberechenbare erziehende Kraft liegt.“ [Im Nachfolgenden weist der Verfasser sehr schön nach, wie der Lehrer der Mittelpunkt alles Erziehens und Unterrichtens sein muß und seine Persönlichkeit die Hauptsache bleibt.

Sehr anziehend behandelt der Verfasser das Kapitel „des Unterrichts von der Zucht“, indem er physiologisch entwickelt, wie Wollen und Erkennen sich zu einander verhalten, und namentlich den pädagogischen Werth der Märchen nachweist. „Die Kunst des Unterrichts“, das „Ueberwiegen des Unterrichts bei der Erziehung“ und alle folgenden Kapitel enthalten eine Fundgrube lehrreicher Beobachtungen, Bemerkungen und physiologischer Nachweise, daß sie jedem Lehrer zum Studiren können empfohlen werden, denn zu Auszügen eignen sich diese gehaltreichen Kapitel nicht. Ob das Wesen der „Zucht“ von Herbart richtig bestimmt ist, und ob die Erziehung außer dem Unterrichte und der Zucht, auch noch die Pflege, als selbständiges Glied (nach Graefe) in sich schließen muß, ob überhaupt die ganze erziehende Thätigkeit sich nach den Begriffen der „Regierung“ des „Unterrichts“ und der „Zucht“ zerlegen läßt, wollen wir hier nicht weiter erörtern. Waitz behält in seiner allgemeinen Pädagogik auch die beiden Begriffe, welche Ziller durch die Ausdrücke Zucht und Regierung bezeichnet, bei, glaubt aber die Namen umtauschen zu müssen. Außerhalb der Herbart'schen Schule ist nur Thaulow (Gymnasialpädagogik im Umrisse) in diesem Punkte auf Herbarts Seite. Auch wollen wir absehen von einer fraglichen Unterscheidung von Regierung und Zucht. So sehr lehrreich auch Ziller den Begriff der „Regierung“ im Geiste des Herbart'schen Systems ausgeführt, und so sehr viel praktisch Tüchtiges er aus demselben zu entwickeln verstanden, so haben wir uns doch nicht überzeugen können, daß jener Begriff ein

Fundamentalbegriff der Pädagogik ſei. Wie ſie in der erziehlichen Praxis nach Ziller's eigenem Geſtändniſſe, von der „Zucht“ gar nicht zu trennen iſt, ſo kann ſie auch im wiſſenſchaftlichen Denken nur durch eine allzukünſtliche und falſche Abſtraction eine ſcheinbare Selbſtändigkeit erlangen, ſo fein und treffend auch die Diſtinctionen ſind, durch welche Ziller das eigenthümliche Weſen der „Regierung“ bezeichnet. Sie iſt und bleibt ein integrirender Theil der Erziehung, ohne daß ihr Selbſtändigkeit zukommt. Entſchieden ſpricht ſich der Verfaſſer auch unter andern aus über Schulprämien, Schulzeugniſſe und was den falſchen Ehrgeiz anſtachelt, die Jugend aber demoraliſirt. Die ganze zweite Hälfte, welche die nähere Beſtimmung des Unterrichts umfaßt, und die höchſte Beachtung verdient, gehört unſtreitig zu dem Beſten, was über dieſen Gegenſtand geſchrieben iſt, und wird beſonders diejenigen befriedigen, welche Freunde idealer Bildung ſind und die Pädagogik wiſſenſchaftlich fortzubilden ſuchen. Wir wüßten ihr nur die Pädagogik von Waitz an die Seite zu ſtellen. Herbart, nach deſſen Syſtem der Verfaſſer ſeine Lehren ſtreng wiſſenſchaftlich bis in die kleinſten Einzelheiten begründet, gehört zu den hervorragendſten Männern, die weſentlich durch neue pſychologiſche Grundlagen tief in die Pädagogik der Gegenwart eingegriffen haben, und wir ſtimmen ihm vollkommen bei, wenn er ſeine Ueberzeugung dahin ausſpricht, daß ein großer Theil der Lücken in unſerm Wiſſen vom Mangel an Pſychologie herrühre, und daß wir erſt dieſe Wiſſenſchaft haben und anwenden müſſen, ehe wir nur von einer einzigen Lehrſtunde mit einiger Sicherheit beſtimmen können, was darin recht gemacht, was verfehlt ſei. Wir ſtimmen auch Ziller bei, wenn er ſagt, daß die Kunſt der Erziehung immer nur in vereinzelten Muſtern hervortrete, ſo lange nicht dem weiblichen Geſchlechte und den verſchiedenen Klaſſen der Lehrer allgemein eine theoretiſch-pädagogiſche Vorbildung zu Theil wird, welche ſich mit gründlich methodiſcher Anweiſung verbindet, und daß Kunſtanſtalten für höhere Lehrerbildung noch immer das dringendſte Bedürfniß ſind, und daß die wirkliche Erziehung ſo lange durchgehends dem Handwerk nahe ſtehen wird, ſo lange jenes Bedürfniß keine ausreichende

Befriedigung gefunden hat. Wenn wir uns aber mit den Grundideen, auf welche der Verfaſſer ſein Schulſyſtem erbaut, auch nicht ganz einverſtanden erklären können, ſo empfehlen wir doch dieſes treffliche Werk, welches außerordentlich reich an intereſſanten Darlegungen iſt, die wichtigſten pädagogiſchen Grundfragen ſowohl in wiſſenſchaftlicher, als auch practiſch-reformatoriſcher Hinſicht in ebenſo anziehender als gründlicher Weiſe behandelt und eine wahre Fundgrube neuer und fruchtbarer Gedanken, lehrreicher Beobachtungen und Bemerkungen iſt, allen gebildeten Eltern, Lehrern und Erziehern. Dieſes Werk ſollte nicht blos von den Pädagogen vom Fach, ſondern auch von den praktiſchen Lehrern, Volksſchullehrern, mit allem Fleiße ſtudirt werden, weil es nicht allein eine äußerſt gründliche Erkenntniß von Erziehung und Unterricht gewährt, ſondern weil ſein Studium auch eine herrliche Geiſtesgymnaſtik iſt und dem pädagogiſchen Denker reichen Stoff und außerordentlich viel Anregung darbietet. Das mit großer Sorgfalt ausgearbeitete ſachliche alphabetiſche Regiſter, welches dem Buche beigefügt iſt, erhöht die Brauchbarkeit deſſelben zum Nachſchlagen für den einzelnen Fall.

Köthen. Seminardirector **Albrecht.**

V.

Mancherlei.

1. Bei Gelegenheit einer Recenſion der Gneiſt'ſchen Schrift über die freie Advocatur ſagt v. Kirchmann in der Nationalzeitung Folgendes: „Das Grundübel des modernen Staats iſt, daß er zu viel thut, daß er ſich nicht von dem fern hält, was die Geſellſchaft durch freie Vereinigung ebenfalls und beſſer vollführen kann; daß er ſich nicht auf das beſchränkt, was nach dem heutigen Zuſtande der Geſellſchaft nur vom Staate und von Niemand anders gethan werden kann. Die Natur des modernen Staats iſt eine durchaus ſubſidiäre; nicht der Staat iſt

das Erſte, ſondern der Einzelne. Ebenſo hat von den mannichfachen Verbindungen, in die der Einzelne tritt, um ſein Wohl zu erhöhen, allemal die niedere, die engere Verbindung ein höheres Recht als die größere und weitere. Die Familie ſteht höher als die Gemeinde, die Gemeinde höher als der Kreis und Bezirk, und dieſe ſtehen höher als der Staat. Nur was die engere, ſchwächere Verbindung nicht vollführen kann, das darf die größere ſich anmaßen, und bei aller Thätigkeit der Bezirke und des Staats iſt feſtzuhalten, daß ſie nicht um ihrer ſelbſt willen da ſind, ſondern, daß ſie nichts ſind als ein nothwendiges Uebel, dem man ſich fügt, weil die Kraft des Einzelnen und der kleineren Verbindung für große Dinge nicht zureicht. Es iſt eine der ſchädlichſten Irrlehren der Hegel'ſchen Philoſophie, welche dieſen Verbänden und dem Staate ein ſelbſtändiges Leben, eine Perſönlichkeit zutheilt, vermöge deren ſie durch ſich ſelbſt beſtehen ſollen, ihre eigenen Ziele, ihr eigenes Recht haben, was ſich nicht aus dem Wohle des Einzelnen ableitet, ſondern dem vielmehr der Einzelne, der lebendige Menſch mit ſeinem Wohl ſich zu opfern hat. — In vergangenen Jahrhunderten war eine überwiegende Staatsthätigkeit gerechtfertigt; der Einzelne, die Familie hatte den Sinn für das Allgemeine und die Fähigkeit dafür zu handeln verloren; aber nachdem ſeit den letzten hundert Jahren ſich dies völlig geändert hat, iſt es ein unverzeihlicher Anachronismus, noch an dieſer alleinſeligmachenden Staatsallmacht feſtzuhalten."

Der Mann verſteht ſeine Zeit, wie leider bei uns nur verhältnißmäßig Wenige ſie verſtehen, und darum iſt es gerathen, für die Verbreitung dieſer Ideen beſtmöglichſt beizutragen. Man ſtellt den Staat ſtets dar als einen großen Organismus, aber man verwechſelt die Idee des Organismus mit der einer exact wirkenden Maſchine. Das organiſche Leben bedingt Gliederung und zwar nicht allein Abhängigkeit der Glieder, ſondern auch ihre Selbſtändigkeit und Abgerundetheit und eine beſtimmende Triebkraft von unten nach oben, von innen nach außen. Das hauptſächlichſte Glied des Staatsganzen iſt, wie v. Kirchmann richtig ſagt, der Einzelmenſch. Seinethalben ſind die Veran-

ſtaltungen des Ganzen da', nicht er ihrethalben. In der Erringung der Freiſtellung des Einzelnen und der kleineren Corporationen von der Familie an bis oben hinauf beſteht die Aufgabe unſerer Zeit. Der Ausdruck dieſer Freiſtellung iſt das Self-Government, die Autonomie der Gemeinden und kleineren Kreiſe. England iſt frei durch die Freiheit ſeiner Communen; dieſes Land hat der „alleinſeligmachenden Staatsallmacht" längſt Valet geſagt. Und wir ſollen in dieſer Beziehung ſeinem Beiſpiele folgen.

Wenn durch v. Kirchmann, wie wir glauben, die bewegende Grundidee unſerer Zeit Ausdruck gefunden hat — was folgt dann daraus für die Erziehung? Auch auf dem Gebiete der Pädagogik herrſcht nicht allein viel zu ſehr „die alleinſeligmachende Staatsallmacht", ſondern ſie findet auch gegenwärtig noch von Seiten der Mehrzahl deutſcher Pädagogen offene Anbetung. Einen Beweis liefern unter Andern die offenen und verſteckten Angriffe auf die Privatſchule. Wie einſichtige', tiefſchauende Pädagogen jemals in das zeitweilig ſehr beliebte Horn ſtoßen konnten, iſt mir ſchlechterdings unbegreiflich. Begreiflich iſt es freilich, daß die Leiter tüchtiger Privatſchulen vielfach beneidet werden, wenn ſie ſich innerlich und äußerlich eine freie und unabhängige Stellung zu verſchaffen wiſſen; aber die Angriffe auf die Privatſchulen ſind auch von Leuten ausgegangen, denen man eine derartige niedrige Geſinnung nicht zutrauen kann. Ihnen muß noch die Liebhaberei für „die alleinſeligmachende Allmacht des Staats" im Herzen und eine unzeitgemäße Anſicht von dem Weſen und der Aufgabe deſſelben im Kopfe ſtecken.

Der Grundinſtitution des Staats, der Familie, gehört eigentlich die Kindererziehung. Die Familienerziehung iſt die wahre und wirkſamſte Erziehung. Von Gottes- und Rechtswegen ſollten die Eltern ihre Kinder lehren und erziehen. Die modernen Culturverhältniſſe mit ihrer Nothwendigkeit einer Theilung der Arbeit geſtatten aber den Eltern gar ſelten Löſung jener Aufgabe, zu der ſie berufen ſind und die wichtiger iſt, als alle anderen Forderungen, die ſonſt an ſie herantreten, weil ſie dadurch unmittelbar dazu beitragen können, daß hinieden „das

Reich Gottes komme.“ In Folge dieſer Sachlage beſteht der Erzieher von Fach, das erſte nothwendige Uebel; er übernimmt, was die Familie nicht zu leiſten vermag. Sie, die Familie, ſoll wiederum von Gottes- und Rechtswegen frei ſein in der Wahl dieſes Aushelfers. Würde ihr dieſe Freiheit irgendwie geraubt oder beſchränkt, ſo würde aus dem nothwendigen Uebel ein unerträgliches. Will ſagen: Der Staat hat ſich um die Familienerziehung nicht zu kümmern. Ein Minimum der Bildung, das Jeder zu erwerben hat, kann er freilich feſtſtellen im Intereſſe ſeines Beſtehens, das durch Ungebildetheit und Rohheit unterminirt wird, und er kann verlangen, daß auch die Familienerziehung dieſes Minimum erreiche; weiter aber hat er ſich nicht um ſie zu kümmern. —

Der einzelne Erzieher von Fach reicht als Aſſiſtent der Familie auch noch nicht aus, da der Einzelne nicht wiſſen kann, was heutzutage gewußt und gelernt werden muß. Deswegen beſtehen Schulen zu Recht, die ihr Mandat von der Familie empfangen, in ihren Einrichtungen aber von den Anforderungen der Erziehungswiſſenſchaft beſtimmt werden, die wie alle Wiſſenſchaft, obgleich dem Leben entſprungen, doch dem Leben vorauseilt und es allgemach nach ſich zieht. Die Schulen löſen die Erziehung mehr oder weniger von der Familie ab und ſind deshalb auch nothwendige Uebel. Als Staatsanſtalten vollenden ſie dieſe Ablöſung. Die Nothwendigkeit dieſer üblen völligen Ablöſung begreifen wir vollſtändig, wie die Nothwendigkeit der Exiſtenz gewiſſer Anſtalten der Corporationen und des Staats, und wir würden unſere bezüglichen Anſichten hier darlegen, wenn es uns zunächſt nicht darauf ankäme, die Privatſchule ins Auge zu faſſen. Fehlte ſie gänzlich in völlig freier Geſtalt, ſo wäre der Familie ihr Recht nicht geſchehen. Sie muß, wie bei dem Erzieher, wenigſtens völlig freie Wahl haben — nicht blos unter den Staatsſchulen, die von oben her gleichförmig eingerichtet werden, ſondern unter den Schulen überhaupt. Die Privatſchulen müſſen die Mannichfaltigkeit repräſentiren, damit der Wahl der Familie wenigſtens freier und weiter Spielraum gelaſſen werde. Hängt man dieſen Anſtalten ebenfalls das Staatsjoch um,

ſo begeht man ein Unrecht gegen die Familie. Denn dann ſind ſie nichts weiter als Staatsanſtalten, welche keine Subvention erhalten. Giebt man der Staatsſchule außer der Geldunterſtützung allerlei Vorrechte und greift von oben her dirigirend in die Privatſchule ein, ſo untergräbt man indirect und direct ihr Beſtehen und will im Grunde weiter nichts, als der alleinſeligmachenden Staatsallmacht überall zum Siege verhelfen. Das Ausgehen von richtigen Begriffen in Betreff der Bedeutung des Einzelmenſchen, der kleineren Corporationen innerhalb der weiteſten Gemeinſchaft und dieſer Gemeinſchaft ſelbſt führt nach unſerer Meinung unbedingt zu der Einſicht, daß man die Privatſchulen nicht allein nicht unterdrücken, ſondern möglichſt fördern und ihnen unbedingte freie Bewegung zugeſtehen ſollte.

Zu einer derartigen Einſicht kann man freilich auch auf anderen Wegen gelangen. Die Wiſſenſchaft geht, wie erwähnt, dem Leben voran. Sie wird vornehmlich gefördert durch hervorragende Söhne unſeres Geſchlechts. Auf dem Gebiete der Pädagogik haben dieſe ihre Ideen in der Regel in praktiſchen Unternehmungen zu verwirklichen geſucht. Staat und Geſellſchaft können ſich ihrer Natur nach zu Neuerungen und Experimenten nicht hergeben. Nur was ſich bewährt hat, findet bei ihnen, und oft auch nur ſehr allmählich Eingang. Ja, was für die kommende Generation heilſam und nothwendig iſt, das muß oft dem gegenwärtigen Geſchlechte abgerungen werden. Die freie Unternehmung, welche auf irgend einen vermeintlich oder wirklich in den Vordergrund tretenden Zeitgedanken fußt, dient daher dazu, das Leben im Fluß zu erhalten, iſt eine anregende, weckende und treibende Kraft. Fortentwicklung aber iſt ein ganz weſentliches Attribut alles organiſchen Lebens; es iſt in ihr ſogar der Kern deſſelben zu ſuchen. Darum verfährt man unſinnig, wenn man diejenigen Lebensgeſtaltungen, welche dem Geiſte des Fortſchritts dienen, durch allerlei Maßregelungen unmöglich macht. Der Kampf gegen die Privatſchulen iſt gleichbedeutend mit dem Kampfe gegen den pädagogiſchen Fortſchritt überhaupt. Wo ſie gänzlich fehlen, geräth das erziehliche Leben leicht in Stagnation und Fäulniß. In den Privatanſtalten haben ſich

von jeher neue Triebkräfte bemerkbar und geltend gemacht; von ihnen aus hat ſich neues Leben allmählich verbreitet, ſich immer größere und endlich officielle Anerkennung von Seiten der gewalthabenden Mächte errungen. Um nur Einen zu nennen: hätte wohl ein Peſtalozzi in die Staatsſchablone hineingepaßt; hätte man ihn anno 1867, in welchem Jahre des Heils der königliche Seminardirector Thilo ihn und ſeine Anhänger noch jüngſt in den Bann gethan hat, in Preußen angeſtellt? — Wir klagen, wie geſagt, den Staat nicht an, weil er ſich nicht ſofort zu Neuem hergeben will; es liegt das in ſeiner Natur, und es müſſen auch auf allen Gebieten des Lebens beide Strebungen des menſchlichen Gemüths ſich geltend machen: die Luſt zu beharren im Alten und der Trieb nach Neuem und Beſſerem. Aber wohlgemerkt: beide! Das heißt für unſer Thema ſo viel: Neben der öffentlichen Schule muß die Privatſchule nicht allein geduldet, ſondern gerne geſehen und nach Kräften befördert, ja als ein wichtiger Factor auf dem Gebiete der erziehlichen Praxis allgemein anerkannt werden. Auf dieſe Weiſe wird das Leben in Fluß erhalten und gleichzeitig vor Ueberſtürzung und Neuerungsſucht bewahrt. Jetzt, wo das kernige und lebenskräftige und trotz aller momentanen Rückläufigkeit dem allgemeinen Fortſchritte aus innerer Nothwendigkeit ſtets dienende Preußen ſich anſchickt, die Sphäre ſeiner Macht mehr und mehr über das deutſche Vaterland auszubreiten, iſt es hohe Zeit, daß dieſe Wahrheit Gemeingut werde. Während der völligen politiſchen Zerriſſenheit Deutſchlands war der deutſche Geiſt nie in Gefahr, durch Bureaukratie und Schablonenthum erdrückt zu werden, und das iſt ein nicht zu unterſchätzender Vortheil der vielgeſcholtenen Kleinſtaaterei. Reactionsverſuche, die eine impoſante Macht in Scene ſetzte, fanden ihr „Bis hierher und nicht weiter!“ an den Grenzen des einen Staats, der ſich zu ſolcher Reaction anſchickte. Jenſeits dieſer Grenzen ſuchte man nicht ſelten ſeine Ehre und ſeinen Stolz darin, die entgegengeſetzten Beſtrebungen zu unterſtützen. Wer hier unmöglich wurde, war dort gern geſehen; was man hier verfolgte, wußte man dort zu pflegen und zu befördern. Jeder Bedeutende fand irgendwo im deutſchen

Lande die Stätte ſeiner Wirkſamkeit. Was haben wir nicht den thüringiſchen Staaten, was allein Weimar zu verdanken! — Wehe dem deutſch-pädagogiſchen Geiſte, wenn überall im Vaterlande die Regierungs-Weisheit die allein maßgebende, jede andere Triebkraft des Geiſtes verdrängende und unmöglich machende würde! Wenn man überall ſo ſcheel auf die private Unternehmung blickte, wie da, wo die Anſicht von der alleinſeligmachenden Gewalt des Staats noch immer die herrſchende iſt! — Jeder, der es wohl mit ſeinem Vaterlande meint, muß nach Kräften helfen, daß aus der Einheit nie eine Einerleiheit werde und die ſehr nothwendige Concentration im Ganzen nie und nirgends eine mechaniſche, ſondern eine organiſche Geſtaltung annehme, die bekanntlich die Freiheit individueller Gliederung nicht ausſchließt, ſondern nothwendig bedingt. Eine gewiſſe Staatskunſt, welche den Menſchen die höchſten geiſtigen Güter raubt und ihnen dafür den Mund durch Materie zuzuſtopfen ſucht, darf nicht in Deutſchland dominiren; unſere Nation iſt zu gut für eine ſolche Politik. Dieſer Einſicht wird man ſich hoffentlich auch in Preußen keinen Augenblick verſchließen. — Wer aber die Freiheit ernſtlich will, muß auch der abſolut freien erziehlichen Unternehmung das Wort reden, darf hier nicht die Reaction bekämpfen, um ihr dort die Thore weit zu öffnen.

Eines unbeſonnenen Kampfes gegen die Privatſchulen haben ſich nicht ſelten ſonſt tüchtige Pädagogen ſchuldig gemacht; ſie haben damit gegen ihr eigenes Fleiſch gewüthet. Und welcher Art waren ihre Waffen? Da ſollten die Privatſchuldirectoren in der Regel untüchtige Leute ſein, die weder Einſicht noch Geſchick haben, ein erziehliches Ganze nach Gebühr zu organiſiren. Welch eine wüſte Behauptung! Untüchtigkeit findet ſich überall im Leben neben der Tüchtigkeit und nicht blos auf dem Gebiete des privaten, ſondern auch des öffentlichen Schulweſens. Dort ſchadet ſie weniger als hier; denn dort hat ſie die Folgen ſelbſt zu tragen in Geſtalt eines leeren Geldbeutels und ſchwindenden Vertrauens; hier aber wird ſie von oben her geſchützt und conſervirt, oft zum Schaden einer ganzen Generation. Auf praktiſch-pädagogiſchem Gebiete gewähren Prüfungen keine hinreichende

Schutzwehr gegen den Einzug der Untüchtigkeit; an ihren Früchten allein ſollt ihr ſie erkennen. Nach dem augenblicklichen Gange der Dinge aber wird auf ſtaatlichem Gebiete der Ausweis durch die Wirkſamkeit und das Leben ſelbſt geringer geachtet, als der Ausfall eines Staatsexamens, die „Geſinnungstüchtigkeit“ oder die litterariſche Bedeutung eines Lehrers. Wo alſo bleibt die Garantie für die wirkliche praktiſche Tüchtigkeit? Dieſe Tüchtigkeit will übrigens mehr beſagen bei dem Director der Privatſchule als dem der Staatsſchule. Erſterer ſoll nicht allein Pädagog, ſondern auch Geſchäftsmann, Weltmann, Lebemann im beſten Sinne dieſes Worts ſein; Letzterer braucht nur Pädagogik und in mäßigem Grade Verwaltungstalent. Vieles von dem, was der Privatſchuldirector zu thun hat, wird ihm abgenommen, und er hat aus dieſem Grunde deſſen Vielſeitigkeit nicht nöthig. Dieſe Vielſeitigkeit erblickt man, wie die Erfahrung lehrt, nicht allzuhäufig in einer Perſon. Darum finden ſich unter zehn tüchtigen Privatſchuldirectoren gewiß neun, welche auch eine Staatsſchule zu leiten vermögen, aber unter zehn tüchtigen Staatsſchuldirectoren vielleicht neun, welche nicht im Stande wären, eine Schule „auf eigene Rechnung und Riſico“ zur Blüthe zu treiben und ſie auf einer reſpectablen Höhe zu erhalten. Man unterlaſſe alſo das Geſchwätz über die vermeintliche Untüchtigkeit der Privatſchuldirectoren. Auffällig war es mir von jeher, daß dieſe Herren die wahrhaft empörenden Anklagen, welche man gegen ſie losgelaſſen hat, im Ganzen ſo ruhig hingenommen und geſchwiegen haben. Erſt in jüngſter Zeit fing man in Dresden an, ſich zu ermannen. — Der Lehrerſtand iſt jedenfalls am beſten berathen, wenn neben dem öffentlichen Schulweſen ein ſelbſtändiger und freier Lehrerſtand die Möglichkeit einer Exiſtenz findet. Iſt der Erſte zunftmäßig bevorzugt, privilegirt und nach allen Seiten hin gegen eine ehrliche Concurrenz der freien Unternehmung geſchützt, ſo dürfte leicht der Schlafmütze eine abgöttiſche Verehrung zu Theil werden; ließe aber das ganze Schulweſen einer Commune auf bloße freie Unternehmung hinaus, ſo wäre damit der Willkür Thür und Thor geöffnet, und das geſchäftliche Talent dürfte ſich

leicht zu ſehr in den Vordergrund ſchieben auf Koſten der idealen pädagogiſchen Strebſamkeit. Lehrer, die nicht auf eigenen Füßen zu ſtehen vermögen, dabei aber als Nr. 2- oder Nr. X-Männer in einem wohlgeordneten Ganzen gute Dienſte zu leiſten im Stande ſind, müſſen im Beamtenthum ihre Verſorgung finden; Lehrer aber, die in dieſes Beamtenthum wegen ihres eigenthümlichen Characters oder ihrer ſelbſtändigen Schöpferkraft nicht recht hineinpaſſen, müſſen Raum finden für freie Thätigkeit und ſich nicht gleich von Gott und aller Welt verlaſſen fühlen, wenn ſie bei den beſtimmenden Gewalten der Staatsſchule mißliebig werden. Auf ſolche Weiſe wird der Pädagogik und dem Lehrerſtande am beſten gedient. Aber nicht dem Publikum, höre ich rufen; denn die Jugend dürfte auf dieſe Weiſe leicht Querköpfen und allerlei abſonderlichen Menſchen in die Hände fallen, weil es ſich Sand in die Augen ſtreuen läßt. Meine Herren, im Publikum finden ſich allerlei Narren, aber auch äußerſt kluge Leute. Wenn die Narren ihre Kinder Narren anvertrauen, ſo iſt das ihre eigene Sache; denn gegen die Dummheit und Narrheit kämpfen Götter bekanntlich ſelbſt vergebens. Die klugen Leute aber brauchen keine Bevormundung; ſie erkennen ſehr gut, wo ihre Kinder am beſten aufgehoben ſind. Und wenn ſie ein Schulganzes finden, das auf ihre individuellen Wünſche und Bedürfniſſe einzugehen mehr gewillt und im Stande iſt, als die Staatsſchule, ſo iſt das eben kein Schade, ſintemal die Erziehung der Grundinſtitution der Geſellſchaft, der Familie gehört, was wir immer recht klar und ſcharf im Auge behalten müſſen. Mit der alleinſeligmachenden Schulweisheit iſt es wie mit der alleinſeligmachenden Staatsweisheit: der Einzelmenſch und die Familie kommt dabei zu kurz. Darum iſt es in der Ordnung, wenn die Privatſchule ſich den individuellen Bedürfniſſen anzuſchmiegen weiß. Ausartung iſt möglich auf beiden Seiten. Die Selbſtändigkeit der Staatsſchule gegenüber den Familien kann ſich hinaufſchrauben zu einer verderblichen Tyrannei, die Schmiegſamkeit der Privatſchule hinunterſinken zu einer characterloſen Schweifwedelei, die natürlich eben ſo verderblich wirkt. Ueber der Staatsſchule und Privatſchule aber leuchtet ein Leitſtern in

der Höhe, das ist das Grundprincip der deutschen Pädagogik. Wer diesem Sterne zu folgen weiß, ist ein Mann, wie er sein muß, und er erringt die Palme. In Zeiten, wo keine und sinnlose Reaction auf staatlichem Gebiete ihre wüsten Orgien feiert, findet er als Staatslehrer von oben und von unten her seine Anerkennung, als Privatlehrer jedenfalls von unten, welche Anerkennung sich nicht in Orden, sondern in klingender Münze einen realen Ausdruck zu geben pflegt. W. L.

2. Im vierundzwanzigsten Programm der höheren Bürgerschule zu Oldenburg giebt Herr Dr. Schmeding den Candidaten der modernen Philologie, welche sich im Auslande eines eingehenden Studiums lebender Sprachen zu befleißigen pflegen, beachtenswerthe Winke und Rathschläge. Solche Candidaten werden oft von den Regierungen ausgewählt und zum Zwecke ihres Aufenthalts in fremden Ländern mit Stipendien ausgerüstet. Herr Dr. Schmeding sucht daher die Grundsätze aufzustellen, die nach seiner Meinung bei dieser Ausrüstung maßgebend sein sollten. Es sei zu dem Zwecke eines ergiebigen Studiums im Auslande, so meint er, nicht genügend, daß man sich als fähiger, kenntnißreicher, strebsamer und tüchtiger Student ausgewiesen habe; man müsse vielmehr darnach sehen, ob der Auserwählte auch gewisse persönliche Eigenschaften habe, die unerläßlich seien, wenn man auf fremdem Boden seine Absicht erreichen wolle. Zu diesen Eigenschaften rechnet er Offenheit und Frische, einen mehr durch innere Herzensgüte, als durch gesellige Ausbildung erzeugten feinen Takt; Geneigtheit, liebevoll und freundlich zu deuten, was die Fremde entgegenbringt; Leichtigkeit der Umgangsformen; beharrliche körperliche und geistige Rührigkeit; Scharfblick im Beobachten und Scharfsinn im Auffassen. Ferner ist, wie Herr Sch. sehr richtig bemerkt, eine tüchtige Kenntniß der fremden Sprache nöthig. Sie muß erworben werden, bevor man in die Heimath dieser Sprache reist. Viele überschreiten die Grenze mit höchst mangelhafter Kenntniß und meinen, sie könnten jenseits alles erwerben. „Sie bedenken nicht, daß, um eine Sprache ganz inne zu haben, es nöthig ist,

den ganzen Kreis des innern Lebens mit den entsprechenden Wörtern der Sprache, dem Idiom derselben gemäß verknüpft zu haben, und daß nicht eine etwaige einmalige Verknüpfung zwischen Seelengebilde und Wort genügt, sondern daß dieselbe so häufig geschehen sein und so leicht erfolgen muß, daß sie das ruhige Ablaufen der Gedankenreihe nicht stört." Der Handwerksgesell lernt nur sich ausdrücken über seine Geräthe und Thätigkeiten, der Kellner nur über Speise und Getränke ꝛc. Der Wörterschatz aber, den ein gebildeter Mann sich erwerben muß, um eine Unterhaltung in gebildeter Gesellschaft führen zu können, wird von Max Müller auf 3000 angeschlagen. Für Kellner und Dienstmädchen genügt $^1/_{10}$ dieses Schatzes. Also, meint Herr Sch., erst ordentlich studiren und lernen, und dann ins Ausland reisen! — Und im Auslande, so heißt es weiter, gebraucht man Geld, mehr Geld als auf einer deutschen Universität, wenn man seinen Zweck erreichen und tüchtig in das Leben hineinkommen will. Die Kosten werden häufig zu gering angeschlagen, und darum muß sich der arme Candidat oft die besten Gelegenheiten zum Studium des Lebens und der Sprache, die viel Geld kosten, entgehen lassen. Als drittes Hinderniß wird hingestellt, daß es an Verbindungen unter dem Lehrerstande verschiedener Länder fehle. Kaufleute haben diese Verbindungen und werden im fremden Lande sofort eingeführt; der Lehrer fühlt sich auf fremder Erde aller Erleichterungsmittel beraubt. Es ist daher nach unserm Verfasser sehr wünschenswerth, daß internationale Lehrerverbindungen hergestellt werden, und sind gerade nach dieser Seite hin noch Lorbeern zu erwerben.

Wer als Philologe im fremden Lande sich aufhält, dem muß es darauf ankommen, „das fremde Volk in seinen innersten Eigenschaften, in seinem innersten Leben zu erfassen, sich in dasselbe hinein zu versetzen und aus diesen Grundeigenthümlichkeiten sein Wesen zu construiren." Was die Lösung dieser Doppelaufgabe betrifft, so erwachsen nach der Meinung des Herrn Sch. uns guten Deutschen aus unserm Naturell und unserm Nationalcharakter zunächst ganz bedeutende Schwierigkeiten. Die Engländer, sagt Sch., können und wollen sich nicht

in andere Nationen verſetzen. Aehnlich ergeht es den Franzoſen. Der Deutſche hat redlichen Willen, kann aber nicht aus ſich, aus einer gewiſſen Schwerfälligkeit nicht heraus, die ihm überall anhaftet; er will durch philoſophiſches Syſtematiſiren und nebelhaftes Grübeln die Mühe ſorgfältigen Beobachtens und langſamen Anſammelns von Thatſachen erſetzen, wodurch er eben ſo leicht fehl greift in der Beurtheilung fremder Nationalitäten, als der Franzoſe und Engländer. — Fernere Schwierigkeiten erwachſen dem Deutſchen aus ſeiner politiſchen Stellung andern großen Nationen gegenüber. Er fühlt ſich überall gedrückt, muß ſogar oft Zeuge ſein, daß die deutſche Zerriſſenheit zum Gegenſtande einer Erörterung wird, die auch für das Individuum etwas Verletzendes hat. Gottlob, die Zeit der deutſchen Schmach iſt ſchon theilweiſe vorüber und wird hoffentlich bald ganz ein Ende nehmen!

Es folgen Verhaltungsmaßregeln für die ins Ausland reiſenden Candidaten der modernen Philologie. Als Hauptſache wird ihnen gerathen, nicht zu vergeſſen, daß er Gaſt im fremden Lande ſei, deſſen erſte Pflicht iſt, die Gebräuche und Sitten ſeiner Wirthe erſt einmal zu verſtehen. Vor aller zu frühzeitigen und vorlauten Kritiſirerei wird gewarnt. Zur Ausbildung im Franzöſiſchen wird ein zehnmonatlicher Aufenthalt in Genf und ein dreimonatlicher in Paris vorgeſchlagen. Von Genf iſt ſehr ausführlich in einer warm empfehlenden Weiſe die Rede.

Schließlich wird gezeigt, worauf man beim Studium eines fremdem Idioms ſein Augenmerk vorzugsweiſe zu richten habe.

Da wir die im Eingange der Abhandlung ausgeſprochene Anſicht, daß es mit dem Unterricht in den modernen Sprachen im deutſchen Vaterlande noch ſehr im Argen liegt, vollſtändig theilen, weil eben tüchtig durchgebildete Lehrer fehlen, ſo haben wir auf das Ganze, als auf eine ſehr zeitgemäße und nützliche Darlegung ausführlich hingewieſen.

Auf dem Gebiete der modernen Philologie giebt es noch viele köſtliche Preiſe zu erringen. Wenn man vielfach glaubt, daß man bei einem Manne, der ſich zeitweilig im Auslande

aufgehalten hat, nothwendig gründliche Kenntniß der Sprache dieſes Landes vorausſetzen müſſe, ſo iſt man in einem großen Irrthume befangen. Wer nicht an ſich tüchtig und gediegen iſt und nichts Bedeutendes in das fremde Land hineinbringt, holt auch nichts Gediegenes aus dieſem Lande heraus. Gänſe fliegen über den Rhein und kommen als Gickgacks wieder daheim, auch wenn es philologiſche Gänſe ſind. W. L.

3. Die hamburger Peſtalozziſtiftung, welche von der Loge „Zur Brudertreue an der Elbe“ auf Anregung des damaligen Logenmeiſters, jetzigen Paſtors Dr. Detmer geſtiftet wurde, hat in dem Dorfe Barmbeck ein prächtiges, überaus zweckmäßig eingerichtetes Gebäude erhalten, das hundert verlaſſenen Kindern Aufnahme zu gewähren im Stande iſt, wenn die Wohlthätigkeit die nöthigen Ausgaben ermöglicht. Als Director des Ganzen fungirt ein Schüler Dieſterweg's, Grell, dem ſeine Gattin in einer ſehr tüchtigen und allgemein anerkannten Wirkſamkeit zur Seite ſteht. Die Anſtalt iſt ein Lieblingskind der hamburger humanen, der freieren religiöſen Richtung zugethanen Welt, und dieſe wird hoffentlich dafür ſorgen, daß ſie ſtets wachſe und zunehme nach innen und nach außen und immer reicheren Segen verbreite. W. L.

VI.

Beurtheilungen und Anzeigen.

1. **Aufgabe der Lehrervereine jetziger Zeit.** Herausgegeben v. Eduard Senff, Gemeindelehrer in Berlin. Berlin, Liebrecht 1867.

Regulativlitteratur, viel Irrthum und ein Körnchen Wahrheit enthaltend! Schon der erſte Satz bringt Faſelei: „Die preußiſchen Lehrerſeminarien haben es ſich noch niemals zur Aufgabe gemacht,“ ſo heißt es, „die Ausbildung ihrer Zöglinge für das Schulamt zu beenden.“ Sehr richtig: ſolche Einfalt hat ſelbſt in Regulativſeminarien niemals dominirt. Die Aus-

bildung eines wirklichen Lehrers, der ſich bekanntlich weſentlich unterſcheidet vom Tagelöhner und Miethling — bringt erſt der Tod zum Abſchluß. Bis an ſein Lebensende findet der tüchtige Lehrer, wie jeder idealgeſinnte und ſtrebſame Menſch, „im Weiterſchreiten Qual und Glück und iſt unbefriedigt jeden Augenblick."

„Der Staat ſucht durch Nachprüfungen zu erforſchen, ob die Lehrer wenigſtens in der erſten Zeit ihrer amtlichen Thätigkeit darauf bedacht waren, ſich für ihren Beruf immer tüchtiger zu machen." Der Staat könnte mit ſeinen ewigen Prüfungen zu Hauſe bleiben, ohne an der Lehrerbildung ſich zu verſündigen. Schon im erſten Examen entſcheidet das, was der Menſch herſagen kann, nicht über den Grad ſeiner Tüchtigkeit; darum ſtellt man überall, wo einige pſychologiſche Einſicht und menſchliche Vernunft herrſcht, das Urtheil, welches ſich durch jahrelange Beobachtung in Betreff eines Schülers im Lehrercollegium gebildet hat, über das Ergebniß der Prüfung und ſpricht dieſem alſo nur untergeordnete Wichtigkeit zu. Später kann man ja den Lehrer in ſeiner Wirkſamkeit beobachten und ihn „an ſeinen Früchten erkennen." Dadurch wird man der Sache und den Leuten ſicherlich mehr dienen, als durch abermaliges Abprüfen der nach der Seminarzeit noch erworbenen Kenntniſſe. Uns ſcheint dieſes Abprüfen nur ein Mittelchen zu ſein, die jungen Leute recht lange in Abhängigkeit und Unterwürfigkeit zu erhalten. Wollen ſie in höhere Stellungen hinein, etwa den Grenzgraben, welcher die dienende Brüderſchaft, vulgo Seminariſten, einengt und einzwängt, überſpringen, ſo prüfe man immerhin, wie es ſich gebührt, d. h. ohne Rückſicht auf „Gutgeſinntheit." „Es wird von maßgebender Seite beklagt, daß bei der großen Mehrzahl der Volksſchullehrer die Fortbildung einen bedauernswerthen Verlauf nehme, daß gerade die ſtrebſamſten, begabteſten den gehegten Erwartungen oft nicht entſprechen, daß ſie vor der Zeit nicht nur das Verſtändniß für die Beſtrebungen der Pädagogik verlieren, ſondern factiſch Rückſchritte machen, ja für ihr Amt untüchtig werden." Wenn dieſe Klagen „von maßgebender Seite" begründet iſt und nicht etwa „aus einer unvollkommenen Beobachtung der Thatſachen" hervorgegangen iſt, ſo mag der

Kukuk die jetzige Seminarbildung holen, ſammt den Regulativen, durch die ſie beſtimmt wird. In den Zeiten der „penſionirten Pädagogik“ hätte eine ſolche Anklage die Wahrheit ins Geſicht geſchlagen. Habt ihr es alſo augenblicklich wirklich mit ſolchem Armſündergeſchlechte zu thun, ſo kehrt um von der „Umkehr“, werft eure Regulative zum Tempel hinaus, erhöht die Präparanden- und Seminarbildung, führt den Lehrer in spe z. B. ohne die entſetzlich ſchmutzige Günther'ſche Brille in die Litteratur ein und macht ſie überhaupt zu gebildeten Menſchen. Bildung lechzt ſtets nach Bildung, Abrichterei ad hoc nach der Faulbank oder nach nicht zur Sache gehörigen Dummheiten.

Her Senff erblickt die Urſache der erwähnten Armſeligkeit in dem Mangel einer ſicheren Führung in Betreff der Fortbildung. Dieſe Führung erwartet er von den Lehrervereinen, d. h. von den nach ſeinem Vorſchlage eingerichteten Lehrervereinen Wir werden gleich ſehen, wie dieſer Vorſchlag beſchaffen iſt. Noch immer einleitend, bemerkt er, daß die jetzigen Seminarlehrer Klage darüber erheben, daß die Lehrerbildungsanſtalten ein Mittelding ſein müſſen zwiſchen Lernſchule und Berufsanſtalt, daß ſie alſo nicht die rein pädagogiſche Ausbildung zu begründen und zu pflegen haben.

Wenn dieſe Leute wirklich ſchon da angekommen ſind, wo ſie Herr Senff erblickt, ſo müßten ſie energiſch und einſtimmig auf Folgendes dringen: Erſtens auf eine beſſere äußere Stellung des Volksſchullehrerſtandes, damit auch die Kinder gebildeter Eltern, die ſich eine tüchtige Realbildung erworben haben, in dieſen Stand hineingehen können; zweitens auf eine Ueberbrückung der bisher ſchwer zu überſteigenden Schanze, welche die Illitteraten von den Litteraten trennt, alſo Eröffnung derſelben Arena für Alle; drittens auf eine Ausbildung, vor welcher gebildete Menſchen der Neuzeit keine drei Kreuze ſchlagen, die alſo mit den ſogar die deutſche Nationallitteratur verdammenden Regulativen nichts gemein hat. Ein „auskömmlicher Gehalt“ iſt anziehend, der Geiſt, welcher Begeiſtrung erzeugt, noch anziehender; aber dieſer Geiſt erſteht nicht aus dem Schutte und Moder der Vergangenheit.

„Der Zögling wird in den Stand gesetzt und bei seinem Abgange vom Seminar für befähigt erklärt, in allen Fächern der Volksschule zu unterrichten. Hiermit ist ihm ein Theil seiner Fortbildung, wenigstens für die erste Zeit seiner Wirksamkeit vorgeschrieben. Er soll sein Wissen und Können in allen Fächern der Volksschule erweitern und befestigen.“ — Die gegenwärtige Volksschule verlangt in Hinsicht des positiven Wissens vom Lehrer leider sehr wenig, vorzüglich die Regulativschule. In ihr herrschen Katechismus, „Kernlieder“ und „an und in sich erlebte“ biblische Geschichten. Demnach wird, was die Wissenschaft anlangt, ein einigermaßen gebildeter Seminarist in sachlicher Beziehung nie in Verlegenheit gerathen. Ist ihm eine hinreichende pädagogische Anleitung zu Theil geworden, so hält er nicht durch das Bischen Wissenschaft, sondern durch methodische Präparationen sein Interesse am Gegenstande aufrecht. Daß man freilich selbst die Elemente am besten lehrt, wenn man bei praktisch-pädagogischer Befähigung die Gegenstände wissenschaftlich durchdrungen hat, versteht sich, und es ist schon aus diesem Grunde die Kümmerlichkeit der Elementarlehrerbildung zu verurtheilen; allein ein wissenschaftliches Arbeiten in allen Gegenständen ist ein Unding, weil schlechterdings unmöglich. Wer alles wissen will, weiß gar nichts, und die Schulleiter haben alle Ursache, sich mit Allerweltswissern nicht zu befassen — selbst die einer guten Volksschule. Ein tüchtiger Lehrer wird durch seine allgemeine Bildung befähigt, in der Volksschule vielseitig zu wirken, und was ihm hier und da fehlt, ersetzt er durch seine Präparation. Daneben aber hat er ein oder zwei Fächer, in denen er wirklich tiefen Grund und Boden zu fassen sucht. Zwingt ihn das bevorstehende zweite Examen, in allen Gegenständen gleichmäßig zu arbeiten, so wirkt es nur störend auf ihn ein und verführt zur Seichtigkeit und Oberflächlichkeit. Bieten auch die Lehrervereine die Hand zur Erringung dieser traurigen Früchte, so sind sie vom Uebel. Erscheint den nicht zum zweiten Mal geprüften Lehrern ein solches Uebel als ein nothwendiges, so mögen sie sich immerhin zusammenthun und Einpauke-Clubs für das zweite Examen bilden;

nur ſollen ſie ſich nicht einreden, daß der Zweck ihrer Vereinigung auch der der Lehrervereine überhaupt iſt.

„Am meiſten läuft der angehende Lehrer Gefahr, auf Irrwege zu gerathen, indem er ſich beſtrebt, es in der Ausübung der Lehr- und Erziehungskunſt zur Meiſterſchaft zu bringen.“ Warum? Er macht nach Herrn Senff praktiſche Erfahrungen in methodiſcher Hinſicht, hält dieſe für ureigene neue Weisheit, ſucht mit dieſer Weisheit die Welt zu beglücken und merkt nicht, daß ihm bereits Beſſeres im Seminar beigebracht worden. Auf dieſe Weiſe entſtehen die litterariſchen „Curioſitäten,“ werden zu viele „neue Methoden“ erfunden. — Hier zeigt Herr Senff, daß er ſelbſt keinen rechten Begriff von dem hat, was man heutzutage unter „Methode“ verſteht. Es giebt, das möge er ſich in Zukunft klar machen, nur zwei entgegengeſetzte, ſich einander ausſchließende Methoden, die dogmatiſche, blos Einpaukerei verlangende und den Stoff ausſchließlich als Zweck betrachtende, und die heuriſtiſche, welche den Stoff auch als Mittel anſieht, die Stoffaufnahme von Seiten des Schülers dem autodidaktiſchen Ergreifen der Wahrheit nahezubringen ſucht, den Accent nicht auf das Kennen, ſondern auf das Erkennen ſetzt, durch einen entwickelnden Unterricht erziehen will. Dort iſt Gänſenudelei und ein Eintrichtern des Stoffs, gleichviel ob dieſer Stoff verdaut oder nicht verdaut wird, hier wirklich geiſtige Aſſimilation. Was ſich auf dem Gebiete der pädagogiſchen Litteratur als „neue Methode“ ankündigt, gehört entweder in die eine oder die andere Kategorie und iſt darnach zu beurtheilen. Wer weiß, was die Pädagogik der Neuzeit verlangt, wird unbedingt alle Produkte aus dem erſten Lager verwerfen; dagegen wird er nicht grollen, wenn ein Lehrer auf Grund des zweiten Princips irgend welcher praktiſchen Manier das Wort redet, die ihm erſprießlicher erſcheint als andere Manieren. Eines ſchickt ſich nicht für Alle. Leiſtet ein College mit ſeiner Manier Beſſeres als ein Anderer, ſo laſſe man ihm ſein Vergnügen, und gelingt es ihm, durch Veröffentlichung ſeines Elaborats Andere für ſich zu gewinnen und ſogar einige Tropfen ſauren Schulmeiſterſchweißes in landesübliche Münze umzuſetzen, ſo

freue man ſich mit ihm. Von allgemeinen Geſichtspunkten aus betrachtet, ſind viele Lehrbücher, die allwöchentlich erſcheinen, ganz unnütz; dennoch aber können dieſe Kinder geiſtiger Regſamkeit den Einzelnen gute Dienſte thun und alſo auf dem Gebiete der pädagogiſchen Praxis fördernd wirken, wenn auch oft nur in ganz beſchränkten Kreiſen. Die Herren Seminarlehrer haben den jungen Leuten die beiden entgegenſtehenden methodiſchen Principien recht klar zu machen, dieſe jungen Leute zu gewinnen und zu begeiſtern für die „entwickelnd erziehende Menſchenbildung" und im Uebrigen ſich zu freuen über jede ſelbſtändige Arbeit, welche dieſes Princip nicht verleugnet. So können freilich keine Regulativritter verfahren, die der entwickelnd erziehenden Menſchenbildung den Rücken zukehren, ſich dennoch aber gern geriren, wie Leute, die auf der Höhe ihrer Zeit ſtehen und die Menge gern glauben machen möchten, daß Krebsſchritt Fortſchritt ſei. Wer alſo nicht von Erfindung neuer Methoden zu faſeln im Stande iſt, ſieht keine Gefahr, wo Herr Senff ſie erblickt und folglich auch nach dieſer Richtung hin keine funkelnagelneue Aufgabe der Lehrervereine. Wenn freilich alle Abweichungen von der Regulativlitteratur Rückſchritte genannt werden, ſo möchte man recht viele derartige Rückſchritte wünſchen. Es iſt kaum begreiflich, wie dieſe durch die rohe Gewalt von oben her beförderte und aufrecht erhaltene Schreiberei, die von Herrn Senff der beachtenswerthe Theil der pädagogiſchen Litteratur genannt wird, in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts entſtehen konnte. Die Geſchichte der Pädagogik wird ſie ſtets betrachten als wunderliche Denkmäler einer jammervollen Periode, die ſich gottlob nie über das geſammte deutſche Vaterland verbreitet hat; ſelbſt das von Herrn Thilo hochgeprieſene Münſterberger Leſebuch wird dieſem Schickſale nicht entgehen. (Eine treffende Kritik deſſelben bietet Seyffarth in „Die Dorfſchulen" Berlin, Guttentag. 1867.)

Daß der ſtrebſame Lehrer ſich um die pädagogiſche Litteratur zu bekümmern hat, verſteht ſich, und wir ſind in dieſer Beziehung ganz mit Herrn Senff einverſtanden. Jede größere Anſtalt ſollte nach unſerer Meinung ein Leſezimmer beſitzen, in dem die wichtigſten

pädagogiſchen Zeitſchriften und die Novitäten des Buchhandels ausliegen. Die Volksſchullehrervereine in den Städten ſollten ein ſolches Cabinet herſtellen, weil dieſe Herſtellung in Schulen mit kleineren Lehrercollegien ſchwer zu beſchaffen iſt. Auf dieſe Weiſe bekäme man die geiſtige Nahrung friſch und keine „alten Camillen", wie ſie in der Regel von den Journalzirkeln geboten werden.

Als Schutzmittel gegen die Gefahr des „Rückſchritts" (Rückſchritt aus dem Rückſchritt iſt übrigens Fortſchritt) verlangt Herr Senff den Erwerb pſychologiſcher — hätte ſagen ſollen „anthropologiſcher" — Kenntniſſe, fürchtet aber den Verfall „in ein Syſtem von Abſtractionen und allgemeinen Ideen, welche dem Lehrer das Auge für die Erſcheinungen im Seelenleben der Kinder eher verſchließen als öffnen, ihn vielmehr geneigt machen, gewaltſam die ihm entgegen tretenden Erſcheinungen in ein Syſtem einzufügen." Das müſſen wunderliche pſychologiſche Ideen und wunderlich pſychologiſche Studien ſein! Der Lehrerverein des Herrn Senff ſoll die Gefahr verhüten. Wie, werden wir ſehen. Um uns klar zu machen, wie bedeutſam die Beachtung der pädagogiſchen Litteratur ſei, will er hinweiſen „auf einige hiſtoriſche Thatſachen und damit in Verbindung ſtehende Gedankenbewegungen im Gebiete der allgemeinen Pädagogik." Hier ſtoßen wir wieder auf lauter verworrenes, halbdurchdachtes Zeug. Wir wollen nur das Wichtigſte hervorheben; denn wir beklagen jeden Raum, der für derartiges Geſchreibſel nothgedrungen hergegeben werden muß, ſintemal wir noch immer nicht erlöſt ſind vom Alp. der Regulative. Wir wollen es ihm nicht anrechnen, daß er von einer peſtalozziſchen Schule redet, weil das bis in die jüngſte Zeit auch auf unſerer Seite geſchehen iſt. Es exiſtirt keine peſtalozziſche Schule. Sehr richtig ſagt Seyffarth (Die Volksſchule. S. 50): „Ebenſowenig, wie man von einer Volksſchule des Socrates reden kann, weil Socrates die Grundlage für die Philoſophie gelegt hat, ebenſowenig giebt es eine pädagogiſche Schule Peſtalozzi's. Ein Auftreten gegen die Grundideen Peſtalozzi's iſt ein Auftreten gegen die naturgemäße Erziehung überhaupt. Wie aber Socrates einen mächtigen Anſtoß zur Ent-

wicklung der Philoſophie gegeben, ſo Peſtalozzi's Wirkſamkeit auf dem Felde der Pädagogik. Seine Schüler haben allerdings Syſteme der pädagogiſchen Wiſſenſchaft aufgeſtellt; aber in jedem erſcheint Peſtalozzi anders.“ Herr Senff möge ſich hier wiederum klar machen, daß es auf dem Gebiete der Erziehung, gerade ſo, wie auf dem Gebiete der Methode, zwei entgegengeſetzte Principien giebt: 1) das der Erziehung ad hoc und 2) das der Naturgemäßheit. Dieſe beiden Principien ſcheiden die pädagogiſche Welt in zwei Lager. In dem zweiten Lager will man ſich von der Menſchennatur die Erziehungs- und Unterrichtsgeſetze dictiren laſſen und erkennt alſo der Wiſſenſchaft vom Menſchen den einzigen und alleinigen Herrſcherſtab auf dem Gebiete der Pädagogik zu. Andern geiſtigen und „realen“ Mächten geſtattet man nur ſo weit Einfluß, als ihre Anforderungen nicht mit denen der Anthropologie collidiren. Im erſten Lager werden gerade dieſe andern Mächte auf den Thron erhoben. Der Feudalismus will den Menſchen feudaliſtiſch formen, d. h. ihn zur blinden Unterwerfung unter „die beſtehenden gottgegebenen Realitäten“ führen, die Orthodoxie zur blinden Unterwerfung unter den Buchſtaben ꝛc. ꝛc. Die letzte Conſequenz der Erziehung ad hoc iſt die indiſche Kaſtenerziehung. Im zweiten Lager bewegt ſich die geſammte deutſche pädagogiſche Welt mit Ausnahme der Regulativmänner. Das zweite Princip iſt durch die Beſtrebungen Peſtalozzi's in die Wirklichkeit getreten. Die Conſequenz, welche ſich daraus für den Unterricht ergab, war das Beſtreben, ihn erziehlich wirkſam, d. h. kraftentwickelnd zu machen. Der Lehrſtoff, den man früher nur als Zweck betrachtet hatte, wurde jetzt Mittel zum Zweck. In dem Beſtreben, ihn auf dieſe Weiſe zu geſtalten, zeigte ſich im Anfange eine leicht begreifliche Einſeitigkeit. Der Stoff an ſich mit der ihm immanenten erziehlichen Kraft wurde zu ſehr als Secundäres betrachtet. Eine hervorragende Stellung in Betreff der Methodiſirung des Unterrichts nahm Dieſterweg ein. Er ging in der letzten Periode ſeiner Wirkſamkeit über die angedeutete Einſeitigkeit hinaus und brachte der Welt in Erinnerung, daß man „keinen Haſenpfeffer machen könne, ohne einen Haſen zu haben“ und

daß in Betreff des Stoffs für die Kinder das Beſte kaum gut genug ſei.

Ein Gegenſatz zwiſchen peſtalozziſcher und chriſtlich-nationaler Erziehungsweiſe exiſtirt gar nicht; mit dem pompöſen zweiten Namen behing man die alte Vettel, die Erziehung ad hoc, und wollte in den Augen aller Confuſen das regulativiſche, gar nicht in die Gegenwart hineinpaſſende Treiben beſchönigen. Die Pflege der nationalen und chriſtlichen Geſinnung erkannte man auch im obenbenannten zweiten Lager ſtets als eine nothwendige an; aber man vergaß nicht, daß der Deutſche und der Chriſt zuallererſt und zuallernächſt ein Menſch und als ſolcher einer Erziehung bedürftig ſei, die von den Geſetzen der Menſchennatur dictirt wird. Erzieht man in Deutſchland tüchtige Menſchen, ſo erhält man den Deutſchen mit in den Kauf, da ein Menſch nicht aus ſeiner Haut fahren kann. Was man außer dieſer allgemein-menſchlichen Erziehung zur Erweckung der Nationalgeſinnung noch thun kann, beſteht in einer vorzugsweiſen Betonung desjenigen Lehrſtoffs, welcher vorzüglich im Stande iſt, die Liebe zum Vaterlande zu erwecken und zu kräftigen, vor allen Dingen alſo in einer ſorgfältigen Pflege unſerer Nationallitteratur, die von den Regulativen verworfen worden iſt. Ingleichen bietet die chriſtliche Religion bekanntermaßen Stoff genug, um die religiöſe Geſinnung zu beleben. Oppoſition macht freilich die naturgemäße Erziehung gegen allen Lehrſtoff, der nicht Stich hält vor der Vernunft und dem Wahrheitsgewiſſen, gleichviel, ob er vaterländiſchen oder religiöſen Anſtrich hat, und auch gegen das, was auf gewiſſen Altersſtufen des Schülers noch nicht aſſimilirbar erſcheint; denn eine derartige Stoffreichung verhunzt und verdirbt den Menſchen.

So liegt die Sache. Hic Rhodos, hic salta. Wer auf der einen Seite ſteht, gerire ſich nicht, als ob man ihn auch auf der andern Seite zu ſuchen habe. Die „chriſtlich-nationale Erziehung“ die ſich neuerdings als Gegenſatz der peſtalozziſchen Erziehungsweiſe breit macht, iſt **nichts weiter als die indiſche Kaſtenerziehung, modern angepinſelt.**

Um nicht zu viel Raum zu verſchwenden, ſind wir leider

genöthigt, über die praktiſchen Vorſchläge des Herrn Senff kurz hinweg zu gehen. Er will Sectionen in den Lehrervereinen. Jede Section ſoll ſich mit einer Species der pädagogiſchen Litteratur beſchäftigen. Einer ſoll im Plenum referiren, und Alle ſollen über die pädagogiſchen Erzeugniſſe zu Gericht ſitzen. Aus dem Lehrervereine alſo wird ein Areopag, und Richter ſind jene Herren, die im Anfange der Schrift als ware Jammergeſtalten geſchildert werden. Das nennt man die Lehrer ſyſtematiſch zur Naſeweisheit und oberflächlichen Raiſonnirerei anhalten! Ich halte dieſe Idee für eine der unglücklichſten Ideen, die jemals dem Kopfe eines Lehrers entſprungen ſind. Laßt doch die Lehrer erſt etwas lernen und ſich für bedeutende Sachen und bedeutende Leute begeiſtern! Wie kann denn ein eben vom Seminar entlaſſener Lehrer über alle möglichen bedeutenden und unbedeutenden litterariſchen Erſcheinungen zu Gericht ſitzen? Woher kommt dieſe Krittelſucht, die man Allen einzuimpfen ſucht? Iſt ſie vielleicht ſchon im Seminar an Euch herangetreten? Faſt ſcheint es ſo, da über Peſtalozzi, Dieſterweg ꝛc. geredet wird, als habe jeder Tölpel, der ſich Lehrer nennt, ſchon mit ihnen Brüderſchaft getrunken. Das Wundern über Außergewöhnliches und das Bewundern des Bedeutenden und Großen iſt der Anfang aller Weisheit, meine Herren, auch der Lehrerweisheit. Lernt erſt vornehmlich auch das Wundern und Bewundern und macht Euch in den Lehrerverſammlungen ganz beſcheiden aufmerkſam auf alte und neue Schätze unſerer Litteratur!

Die Lehrervereine müſſen freie und ungezwungene Vereinigungen ſein, die von dem Geiſte der Brüderlichkeit und Strebſamkeit zuſammengehalten werden. Neben den geiſtigen Anregungen haben ſie ihr Augenmerk auf praktiſche Ziele zu richten, z. B. auf Einrichtung eines Leſezimmers oder Leſezirkels, auf Begründung von Anſtalten zur Hebung der äußeren Lage der Lehrer, Errichtung von Bibliotheken ꝛc. ꝛc.

Wir haben ausführlich über die Senff'ſche Schrift geredet. Möge man daraus nicht den Schluß ziehen, als ob wir ſie für eine wichtige und bedeutſame hielten. Wenn man auf gegneriſcher Seite mit offenem Viſir ficht, ſo iſt der Kampf kurz ab-

gethan; ſobald aber eine Schrift zwiſchen den Gegenſätzen mit bewußter oder unbewußter Unklarheit hin und her balancirt, halten wir uns für berufen, den grauen Anſtrich chemiſch zu zerſetzen, damit Jeder ſehe, welches die Grundbeſtandtheile der Miſchung ſind und Niemand in Verſuchung gerathe, Rückſchrittsideen für Fortſchrittsideen zu halten, weil ſie ſich deren Gewand geliehen haben, alſo jenes Verfahren einſchlagen, wodurch die ganze Regulativſchreiberei characteriſirt wird. W. L.

2) Geſchichte der deutſchen Jugendlitteratur von A. Merget. Berlin 1867.

Der Materialismus unſerer Tage kann uns kaum irgendwo unangenehmer berühren als in der Anſicht der Leute, die da meinen, der Pegaſus ſei eben nicht beſſer als jedes andere Pferd und könne ebenſogut als Miethklepper oder Droſchkengaul verwendet werden. Zu dieſer Klaſſe gehört namentlich eine große Anzahl unſerer Jugendſchriftſteller, die oft förmlich in Accord arbeiten und ſich vielfach nicht geniren, offen zu erklärrn, daß der weſentlichſte Zweck der Abfaſſung ihrer Fabrikate der ſei, Geld damit zu verdienen. Und doch findet ſich auf dem betreffenden Gebiete der Litteratur neben dem Gewöhnlichen, das bei der erwähnten Manier zu arbeiten entſtehen muß, ſo manches Ausgezeichnete, das wirklich die Liebe zur Jugend und der innere Drang, für deren Bildung zu arbeiten, hervorgebracht haben. Dabei iſt oft das Oberflächliche und Seichte, da es, lediglich auf Unterhaltung berechnet, die Jugend leichter beſticht, weniger bekannt als verdienſtlichere Jugendſchriften. Wollen nun die Eltern der leſeluſtigen Jugend etwas bieten, ſo ſind ſie, bei der mangelhaften Kenntniß der Jugendſchriften, leicht verſucht, Mißgriffe zu thun. Darum iſt es ein ſehr verdienſtliches Unternehmen eines ſachkundigen Mannes, das ganze Gebiet der Jugendlitteratur einmal gehörig zu beleuchten, um die Auswahl des Beſſeren zu erleichtern. Dieſe Aufgabe hat ſich der Verfaſſer in dem obigen Werke geſtellt. Wir beſitzen allerdings ſchon einige Arbeiten ähnlicher Art. Aber dieſe ermangeln der nöthigen Vollſtändigkeit und Umſicht, die der intereſſante Stoff verdient. In dem vorliegenden Buche dagegen hat uns der Verfaſſer mit

warmer Hingabe an den Stoff, umfassender Sachkenntniß und gediegenem Urtheil eine recht eingehende, anschauliche und klare Darstellung alles Wesentlichen unserer Jugendlitteratur gegeben.

Die Gründe des Nutzens der Jugendlectüre setzt die Einleitung des Buches kurz und treffend auseinander. Wichtig ist namentlich die Bemerkung, daß, abgesehen von der realen Bildung durch lehrreiche interessante Jugendschriften, schon eine wichtige Frucht der Lectüre dieser Schriften, sollten sie auch blos auf Unterhaltung berechnet sein, die Erzielung von Gewandtheit für sprachliche und namentlich schriftliche Darstellung ist. Wie sich der vorwiegende Nutzen der Praxis überall bewährt, so auch hier. Man wird es (trotz aller Wichtigkeit der Grammatik) ohne die mindesten grammatischen und stylistischen Regeln blos durch aufmerksame und eifrige Lectüre besserer Schriftsteller dahin bringen können, sich in correctem, schönem und geschmackvollem Deutsch ausdrücken zu können, nie aber allein durch Grammatik und Stylistik. Das wollen sich aber unsere deutschen Schulmeister, Thiersch und der Natur der Sache zum Trotz, nur nicht gern eingestehen.

Trotz seiner Würdigung der Jugendlitteratur im Allgemeinen enthält sich der Verfasser einiger Ausdrücke nicht, die dieselbe fast zu einem verächtlichen Genre der Litteratur stempeln. So heißt es unter Anderm, selbst Bodmer habe „sich herabgelassen", ein Buch für die Jugend zu schreiben. Herr Director Merget scheint eine besondere Meinung von der olympischen Hoheit Bodmer's zu haben. Hätte Bodmer das Zeug dazu gehabt, eine wirklich kindlich poetisches Werk für die Jugend neben seiner trocknen und langweiligen Noachide zu verfassen, wir möchten dies eher als ein Heraufsteigen als eine Herablassung bezeichnen. Aber um ein solches Buch zu verfassen, muß ein Dichter die unverwelkliche kindliche Frische und Schmiegsamkeit des Gemüthes besitzen, wie wir sie z. B. bei Rückert finden. Eine solche Kindlichkeit ist gewiß poetischer und schätzenswerther, als das steife und hohle Pathos des Verfassers der Noachide. Trotzdem zeigt sich sonst überall der Sinn des Verfassers für kindlich-gemüthvolle Jugendlitteratur. So weist er mit Recht durch die Be-

zeichnung des ſonſt in mancher Hinſicht ſehr ſchätzenswerthen Campe als einer durchaus trivialen, hausbackenen Natur, auf eine vorſichtige Benutzung dieſes Schriftſtellers hin. Ein Schriftſteller, dem der Erfinder des Spinnrades höher ſteht, als der Verfaſſer von Ilias und Odyſſee, bleibt immer ein gefährlicher Menſch für die Jugend.

Sehr richtig bezeichnet Herr Merget den noch fortdauernden Streit der Pädagogen, ob Kinder Märchen hören oder leſen ſollen, oder nicht, als einen müßigen. Dem noch regen ſinnigen Phantaſieleben des Kindes kann kaum irgend eine Nahrung mehr zuſagen als das Volksmärchen, dieſes duftige Gebilde der Phantaſie, das ewig friſch und poetiſch bleibt, wie alle ächte, der lauteren Quelle der Natur entſtrömte Volkspoeſie. Hierzu kommt, daß uns gerade die ſchönſten Stoffe aus kundiger Feder, wie die eines Grimm oder Bechſtein, rein und objectiv überliefert ſind. Wir können daher das Urtheil des Verfaſſers nur billigen: „Das Märchen iſt der Kinder Heimathland.“ Schön und maßvoll iſt ferner ſeine Würdigung der übrigen Schriftſteller, die mit wahrhaft poetiſchem Sinne und ſchmiegſamer Hingabe an das Kindesalter für die Jugend gewirkt haben, wie Brentano, Rückert, Anderſen, Hey, Kopiſch, Reinick, Güll, Pocci, Löwenſtein, Sturm, Ferdinand Schmidt u. A.

Weniger eingehend als das Uebrige iſt der Theil des Buches über realiſtiſche Jugendſchriften. Hier findet ſich eine Bemerkung, die von manchen Seiten Mißbilligung finden möchte, daß es nämlich keine beſonderen Lehrbücher der Geſchichte für die weibliche Jugend geben ſolle. Wir ſtimmen im Allgemeinen dem Urtheile des Verfaſſers bei. Wie ſollte es eine beſondere Geſchichte für die weibliche Jugend geben, ohne daß der Character der Weltgeſchichte vollſtändig entſtellt würde? Will man, wie dies Einige gethan haben, das Leben hiſtoriſch bedeutender Frauen beſonders hervorkehren, ſo bietet das dem weiblichen Gemüthe nicht einmal beſonderen Vortheil. Denn es läßt ſich nicht leugnen, daß die unmenſchlichſten Handlungen, die die Weltgeſchichte aufweiſt, durch Frauen begangen worden ſind. Beiſpiele wie Brunhilde und Fredegunde oder die Furien der

römiſchen Kaiſerzeit oder der franzöſiſchen Revolution ſtehen nicht einzig da. Und wenn auch wirklich die hiſtoriſche Wirkſamkeit bedeutender Fürſtinnen bei großer Energie eine ſegensreiche war, ſo tritt doch immer das Weib gegen die Regentin zurück, und ihr Leben bietet kein Bild für den ſchönſten und höchſten Beruf der Frau. Ich weiſe nur hin auf die beiden begabteſten Fürſtinnen, die uns die Geſchichte zeigt, Eliſabeth von England und Katharina II. Frauen dagegen, die nicht allein ideale geſchichtliche Perſonen, ſondern zugleich ideale Frauengeſtalten ſind, und die bei einem hochſchlagenden Herzen für das Vaterland die ächte Weiblichkeit gewahrt haben, wie die edle Louiſe von Preußen, die ſchönſte Frauengeſtalt der Geſchichte, haben nicht direct in die Völkergeſchicke eingegriffen. Frauen, die als ſolche groß ſind, haben wir am wenigſten auf den von den Dämonen des Ehrgeizes beherrſchten Höhen der Geſchichte zu ſuchen. — Was die „ideale Haltung“ der Geſchichte für die weibliche Jugend betrifft, ſo hat der Verfaſſer die rechten Gründe dagegen erwähnt. Eine epiſch einfache Darſtellung der Geſchichte wird beiden Geſchlechtern genügen.

An einer Stelle will es uns faſt bedünken, als berechtige nach der Meinung des Verfaſſers blos die fromme Tendenz ein Buch zur Exiſtenz: „Das Buch ſcheint nicht beſonderen Beifall gefunden zu haben. Das iſt ſehr zu beklagen, da es offenbar fromm und gut gemeint iſt, was ſchon die höchſt paſſenden Bibelſprüche beweiſen, die der Geſchichte angehängt ſind.“ Wenn ein Buch nicht die Berechtigung ſeiner Exiſtenz in ſeinem inneren Marke trägt, ſo ſollten doch ſelbſt fromme Sprüche nicht als Schild gegen die Nichtbeachtung des Publikums dienen dürfen.

Schließlich gedenken wir noch eines kleinen litterariſchen Irrthums des Verfaſſers, den er mit Andern theilt. Er ſpricht von einem Goethe'ſchen Gedichte: „Sah ein Knab' ein Röslein ſtehn.“ Dieſes Lied iſt weder von Goethe noch von Herder, dem es ebenfalls manchmal zugeſchrieben wird, ſondern ein altes originales Volkslied, das nur durch dieſe Beiden veröffentlicht worden iſt.

3) **Grundriß der Geſchichte der deutſchen Litteratur** für höhere Bildungsanſtalten herausgegeb. von Dr. Otto Lange, Prof. in Berlin. 5. Aufl. Berlin 1865.

Es gereicht uns zu um ſo größerem Vergnügen, das Werkchen des Herrn Prof. Lange als einen ausgezeichneten Leitfaden empfehlen zu können, je mehr Unbedeutendes auf dem betreffenden Gebiete der Litteratur beſtändig entſteht. Aehnliche Arbeiten ſind meiſt entweder für einen Leitfaden zu breit angelegt und ermangeln dabei eines geſchmackvollen Urtheiles, oder ſie beſchränken ſich wie die Helbig'ſche (wohl die beſte letzterer Gattung) auf eine zu trockene Skizzirung. O. Lange dagegen entfaltet in einem kleinen Rahmen ein gediegenes und ſelbſtändiges Urtheil. Namentlich iſt die Zeichnung des Gegenſatzes von dem Weſen Goethe's und Schiller's präcis, ſchön und ſinnvoll. Auch hat ſich der Verfaſſer vor einer Ueberladung ſeines Werkchens mit Namen und Zahlen im Ganzen wohl zu wahren gewußt. Hierzu kommt eine einfache, anſchauliche und geſchmackvolle Darſtellung, um daſſelbe zu dem Vorzüglichſten ſeiner Gattung zu machen.

Was die Gleichmäßigkeit der Bearbeitung anlangt, ſo ſcheint uns freilich die erſte Blütheperiode unſerer Litteratur der zweiten gegenüber zu kurz gekommen zu ſein. Erſtere iſt offenbar mit weniger Wärme behandelt worden, und wir bekommen deshalb nicht ein gleich lebendiges und anſchauliches Bild, wie von der zweiten. Ferner erhalten wir von der neueſten Litteratur wenig mehr geboten als Namen und Zahlen. Mancher bedeutungsloſe Name hätte hier wegfallen und einer etwas eingehenderen Charakteriſtik der beſſeren unſerer modernen Dichter Platz machen können. Freilich iſt es bei der überwuchernden Fülle des Stoffes hier ſchwer, das Korn von der Spreu zu ſondern; aber für eine wirklich unbefangene Beurtheilung des Stoffes iſt dieſe Sonderung unerläßlich. — Außerdem ſind es blos einige Einzelheiten, die allenfalls Anſtoß erregen könnten. Bei Erwähnung des Reineke Fuchs und deſſen Verwendung zum Kampf über Zeitfragen ſtellt der Verfaſſer die fälſchliche Behauptung auf, daß Rollenhagen zu ſeinem Froſchmäusler hierdurch angeregt worden ſei. Das Gedicht Rollenhagens iſt in

ſeiner Entſtehung durchaus unabhängig von der Zeitſtrömung, wie dies auch aus der ausdrücklichen Aeußerung Rollenhagens hervorgeht: Man könne es ihm vielleicht zum Vorwurf machen, daß er als gereifter Mann ſich mit dergleichen Lappalien abgebe. Jedoch haben ihn nebſt ſeinen Studiengenoſſen auf der Univerſität ſelbſt ein würdiger Profeſſor bei der Tractirung der homeriſchen Batromyomachie zu einer artigen Nachahmung dieſes Gedichts aufgefordert. So ſei dieſes Product ſchon in ſeinen Studentenjahren entſtanden. — In der Partie über die Entwicklung des Dramas wird, was die Thätigkeit der Gelehrtenſchulen für dieſelbe anlangt, nur die Aufführung klaſſiſcher Stoffe durch deren Zöglinge gedacht. Daß die betreffenden Stoffe mitunter jedoch nichts weniger als klaſſiſch waren, zeigt unter Anderem das uns noch erhaltene, von den Eiſenacher Gymnaſiaſten aufgeführte Drama über — die Kunſt des Bierbrauens. — Bei Erwähnung der Anweſenheit der engliſchen Schauſpieler um 1600 in Deutſchland unterläßt der Verfaſſer zu bemerken, daß wir dem Einfluſſe derſelben eines unſerer wenigen guten Luſtſpiele, den Peter Squenz von Gryphius verdanken. Auch ſpäter bei der Anführung dieſes Stückes wird die merkwürdige Verwandtſchaft von dem Stoffe deſſelben und dem der Epiſode in Shakeſpeares Sommernachtstraum nicht erklärt. Herr Profeſſor Lange bemerkt ferner bei Gegenüberſtellung Opitzens und Flemmings, daß Letzterer wahrer in der Empfindung, aber weniger anerkannt als Opitz ſei. Wir glauben vielmehr, daß wir uns bei Vergleichung des trockenen, ſchulmeiſterlichen Opitz mit der reichen Dichternatur Flemmings, der aus innerem Drange „dem Lorbeer glühend nachgerungen", etwas kecker faſſen können: Flemming iſt ein Dichter, Opitz aber nicht. Bei der Charakteriſtik Goethe's, die im Uebrigen höchſt treffend iſt, finden wir angeführt, daß dieſen mit Unrecht der Vorwurf der Vornehmheit und Gefühlloſigkeit getroffen habe. Goethe im Allgemeinen als gefühllos und excluſiv zu beurtheilen, wird wohl ſchwerlich ein beſonnener Beurtheiler wagen; aber ganz mit Unrecht trifft ihn in einzelnen Fällen dieſer Vorwurf nicht, und auch die vollendete Dichterhoheit unſerer großen Männer

darf uns nicht dahin verblenden, ihre ſchwachen Stellen zu verkennen. Man leſe nur die natürliche Tochter und den Bürgergeneral, um ſich zu geſtehen, daß ſich Goethe von den Standesvorurtheilen ſelbſt als Dichter beherrſchen ließ. Hier eine totale Verkennung einer großartigen hiſtoriſchen Bewegung in einem unbedeutenden Luſtſpiel, dort trotz der hohen Formvollendung des Trauerſpiels eine durchaus unpoetiſche und markloſe Tendenz. Hier iſt der ſchwache Punkt, an dem nicht nur der Menſch, ſondern auch der Dichter leidet. — Von Redwitz wird nur deſſen Epos gedacht, ſeine Philippine Welſer, die, wenn ſie auch nicht frei von den Schwächen des Dichters iſt, doch jedenfalls höher ſteht, als die ſüßliche Amarant, nicht mit aufgeführt.

Im Punkte der Orthographie der Namen und anderer Wörter ſcheint Herr Profeſſor Lange nicht allzu penibel zu ſein. So finden wir gegen die Etymologie des Wortes (vom Lateiniſchen Satur) das ziemlich abgekommene Satyre ſtatt Satire. Ferner wird Ulrich von Liechtenſtein, der Ahnherr des regierenden Fürſten, gegen die hiſtoriſche Scriptur Lichtenſtein genannt. Das wenigſtens in den mir bekannten alten Ausgaben des Gedichtes etymologiſch richtig geſchriebene „Teuerdank“ wird vom Verfaſſer wie auch von einigen Litteraturhiſtorikern (unter denen ſelbſt St. Vilmar) fälſchlich in Theuerdank umgeändert. Dagegen unterläßt es der Verfaſſer, den Schnitzer des Herrn von Redwitz „Amaranth“ in Amarant umzuändern. Hierzu kommt Liskov für Liskow u. A. m. **R. K.**

4) **Allgemeine Chronik des Volksſchulweſens.** Herausgegeben von Ludwig Wolfram, Seminaroberlehrer in Borna. 1866. Zweiter Jahrgang. Altona, Handtcke und Lehmkuhl. 1867.

Herr Wolfram raiſonnirt und kritiſirt dieſes Mal weniger, berichtet aber dafür um deſto überſichtlicher und vollſtändiger, ſo daß ſeine Chronik nunmehr von allen Seiten und allen Standpunkten aus als eine willkommene Gabe begrüßt werden kann. Seine offenbare Hinneigung zu „Ballien'ſchen Theſen“ verräth ſich noch hin und wieder, wirkt aber bei ſeinen ſonſtigen mit Erfolg gekrönten Streben nach ruhiger Objectivität auch auf die Vertreter humaner Anſchauung nicht ſtörend. Selbſt das

Referat über Dieſterweg's Ausgang aus dem Leben läßt nichts zu wünſchen übrig. Somit können wir aus vollſter Ueberzeugung wiederholen: Herr Wolfram bietet der deutſchen Volksſchullehrerwelt eine Gabe, die ihr äußerſt willkommen ſein muß, da ſeine Chronik den denkenden Schulmann vollſtändig orientirt in Hinſicht aller der pädagogiſchen Regungen und Bewegungen im Vaterlande, ſoweit ſie auf die Bildungsſtätte des Volks Bezug haben. Ich perſönlich bin ihm für ſeine Bemühungen ganz beſonders dankbar, da ſie mir die zeitgemäße Umarbeitung und Fortführung der Geſchichte der Pädagogik weſentlich erleichtern.

W. L.

5) **Sammlung gemeinverſtändlicher wiſſenſchaftlicher Vorträge** herausgegeben von Rud. Virchow und Fr. v. Holtzendorff. Berlin, A. Charisius. 1867.

6) **Naturwiſſenſchaftliche Volksbücher.** Von A. Bernſtein. Wohlfeile Geſammt-Ausgabe. Vierte, vielfach verbeſſerte und vermehrte Auflage. Berlin, Franz Dunker. 1867.

„Stolz auf unſern geiſtigen Reichthum, — ſo ſagt Johannes Scherr in ſeiner herrlichen deutſchen Kultur- und Sittengeſchichte — vergeſſen wir nur zu leicht, wie unendlich viel noch gethan werden muß, um die Fülle deſſelben dem Volke zugänglich zu machen, die Gold- und Silberbarren der Wiſſenſchaft in gangbare Münze auszuprägen oder, mit anderen Worten, die Strahlen des Wiſſens und der Humanität auch in jene Schichten der Bevölkerung zu leiten, auf welchen im 19. Jahrhundert noch ſo dichte Finſterniß laſtet.“ — Die gerügte Vergeßlichkeit hat ein Ende genommen, ſeitdem Männer wie Virchow und v. Holtzendorff ihre Präganſtalt errichtet haben und A. Bernſtein zu dem Volke zu reden und die „Strahlen des Wiſſens und der Humanität“ in das tiefſte Dunkel hinüber zu leiten weiß. Die beiden erſtgenannten wackeren Schatzgräber der Wiſſenſchaft haben den elenden Scribenten und Büchermachern, welche aus reiner plumper Speculation geiſtige Speiſe für das Volk zuſammenzurühren ſuchten und dabei Seichtigkeit mit Popularität, breiartige Breite und Verſchwommenheit mit Anſchaulichkeit und Deutlichkeit verwechſelten, das Heft aus der Hand

genommen. Sie verſtehen deutſch zu ſchreiben, für den einfachen geſunden Menſchenverſtand zu ſchreiben und dem Volke wirklich nährende, ſtärkende, geiſterweckende und geiſternährende Koſt zu bieten. Dieſe Männer ſtehen ganz auf der Höhe ihrer Zeit: nicht allein als Vertreter der Wiſſenſchaft und der Forſchung, ſondern auch der Demokratie im reinſten und edelſten Sinne dieſes Worts. Sie zerſtören die Kluft, welche Gelehrte von Ungelehrten, das Volk von der Wiſſenſchaft ſcheidet, weil ſie begriffen haben, das ſich ein neues Ideal der Gegenwart bemächtigt hat, das der rein menſchlichen, von aller Gelehrſamkeit unabhängigen Bildung, — weil ſie ferner erkennen, daß denjenigen, welche man heutzutage unter dem Namen „Volk" zuſammenfaßt, die Zukunft gehört und ſie deshalb erziehen wollen für ihre geſchichtliche Miſſion. Und wir wiſſen kaum, was wir höher ſchätzen ſollen, ihre wiſſenſchaftlichen Leiſtungen oder dieſe ihre Beſtrebungen für die Geſammtheit. Jedenfalls greifen die Letzteren directer, energiſcher und wirkſamer in das Rad der allgemeinen Entwicklung ein, als die Erſteren. Sie, die Letzteren, ſchaffen ihnen ein gar großes Auditorium, größer als dasjenige im Univerſitätsgebäude zu Berlin. Wir Lehrer, die man nicht ganz mit Unrecht die Karrenſchieber der Wiſſenſchaft genannt hat, müſſen ihnen ganz beſonders dankbar ſein, — nicht allein wegen der Belehrung, die auch uns geboten wird, ſondern auch vor allen Dingen wegen der wirkſamen Hülfe, die ſie uns bei unſerer geiſtesweckenden und cultivirenden Thätigkeit bieten. Dieſen Dank ſollen wir ihnen darbringen durch Beförderung ihrer Beſtrebungen. Dem Volke haben wir die gemeinverſtändlichen wiſſenſchaftlichen Vorträge in die Hand zu drücken und dafür zu ſorgen, daß das Auditorium unſerer Profeſſoren, die ohne Perrücke und ohne Zopf, ganz im Stile eines Menſchen im 19. Jahrhundert kühn einherſchreiten, ein impoſantes, großartiges, immer wachſendes werde. Aufgemerkt, ihr Herrn Collegen, hier heißt es auf dem Platze ſein!

Die Hefte 27—29 der zweiten Serie liegen grade vor uns. In Nr. 27 redet über Sehen und Sehorgan kein Geringerer, als A. v. Graefe, der weltberühmte Augenarzt. Daß er ſachlich Gedie-

genes bieten werde, ließ ſich erwarten; aber ſeine Gewandtheit in der gemeinverſtändlichen Darſtellungsart übertrifft alle Erwartung. — In Nr. 28 verbreitet ſich E. Perels über die Bedeutung des Maſchinenweſens für die Landwirthſchaft. Jeder Bauer, der leſen gelernt hat, ſollte die Abhandlung leſen. — Nr. 29 enthält einen Aufſatz von R. Zelle über die Waiſenpflege und Waiſenkinder in Berlin. Die Arbeit iſt lehrreichen Inhalts und voll der intereſſanteſten Bilder aus dem Leben, die einen Einblick in das Leben und Treiben der Proletarierjugend unſerer großen Städte geſtatten und den Lehrer und Socialöconomen zu dem ernſteſten Nachdenken anregen. Vielleicht kommen wir auf dieſe Nummer noch zurück. — Nr. 30 ſoll enthalten: Ueber den Einfluß des Klimas auf den Menſchen. 13 fernere Arbeiten aus den Federn unſerer hervorragendſten Gelehrten werden in Ausſicht geſtellt; ja es ſcheint, als ob die ganze freidenkende und vorwärtsſtrebende Gelehrtenwelt ſich unter dem Paniere der Herren Virchow und v. Holtzendorff vereinigen wolle. Unſere Denker und Forſcher werden alſo — Gott ſei gedankt! — Volkslehrer, und wenn unſere Volkskinderlehrer auch nicht gerade Forſcher werden können, ſo ſollen ſie doch auch Denker ſein und die Hand freudig ergreifen, welche ihnen von jener Seite her geboten wird, ſollen auch das Beſtreben jener Männer, den Strom allgemeiner Bildung zu vergrößern, zu verbreitern und zu vertiefen, auf alle mögliche Weiſe unterſtützen. Es gehört das offenbar mit zu ihrem nicht hoch genug zu ſchätzenden Berufe. Der Preis der Sammlung iſt ein ſehr geringer; im Abonnement auf die ganze Serie (23 Hefte enthaltend) iſt der Preis eines jeden Heftes nur 5 Sgr.

A. Bernſtein's naturwiſſenſchaftliche Volksbücher erſcheinen in 20 monatlichen Bändchen à 6 Sgr. oder 40 halbmonatlichen Lieferungen à 3 Sgr. Die vierte Auflage dieſer wohlbekannten wohlfeilen Geſammtausgabe bedarf keiner beſonderen Empfehlung mehr. **W. L.**

7) **Der Olymp in Reimen** von Ebeling. Bern 1856. (5 Sgr.)

Das beſcheidene Werkchen hat die Tendenz, dem Gedächtniſſe bei Einprägung mythologiſcher Namen zu Hülfe zu kommen.

Die fehlenden Schlußreime ſind in einem Anhange enthalten. Ein Paar Proben zur Charakteriſtik:

Als Dichtergott man merken ſoll
Der Muſen Führer den —
Es war des Sonnengottes Sohn,
Der wagehalſ'ge —

Manche Verſe ſind nicht übel. Manchmal wird freilich der Pegaſus allzu arg in's Joch gezwängt und mehr als nöthig malträtirt. Das Schlimmſte hierbei iſt, daß gegen die Quantität der Namen verſtoßen wird:

Diana liebt Endymion,
Der Baucis Mann hieß —

Uebrigens mag das Werkchen wohl geeignet ſein, um Backfiſchen die mythologiſchen Namen leicht einzuprägen. Wer glaubt, daß überhaupt viel damit gedient ſei, dem empfehlen wir dieſes „parvum lepidum libellum". Freilich iſt dabei wohl zuzuſehen, daß die Sache nicht zu ſehr in Dreſſur ausartet. Doch suum cuique! **N. K.**

8) **Dr. C. G. D. Stein's Geographie für Schule und Haus.** Sechsundzwanzigſte Auflage. Die ſechſte Auflage der neuen Bearbeitung iſt von Dr. Otto Delitzſch in Leipzig.

Eine nothwendige Umarbeitung und Ergänzung wird 1867 den Abnehmern des erſten Abdrucks für 9 Sgr. geboten. Die Hinrichs'ſche Buchhandlung in Leipzig beſitzt in dieſem Werke einen Schatz, deſſen Werth allgemein anerkannnt iſt; ſie bietet damit Schule und Haus eine höchſt willkommene Gabe. Im eigenen und im allgemeinen Intereſſe ſorgt ſie dafür, daß obiges Werk durch die fortſchreitende Bewegung in der Zeit niemals überholt wird und Schule und Haus an der Schrift ſtets einen mit der Sache völlig vertrauten und zuverläſſigen Rathgeber beſitzen.

9) **Schul-Geographie.** Elfte Bearbeitung der größeren Ausgabe des Leitfadens für den geographiſchen Unterricht von Ernſt von Seydlitz. Mit 55 in den Text gedruckten Abbildungen und geographiſchen Skizzen. Neue Ausgabe, erweitert durch einen Anhang: Deutſchland in ſeiner gegenwärtigen Geſtaltung. Nebſt vier geographiſchen Skizzen.

Dieſer Schulgeographie iſt eine kleinere Ausgabe der elften

Bearbeitung gefolgt. Die größere Arbeit koſtet 25, die kleinere 12½ Sgr. Beide Werke ſind bei Ferdinand Hirt in Breslau erſchienen.

Hier wird für einen geringen Preis Lehrern und Schülern Ausreichendes und Ausgezeichnetes geboten. Vorzüglich willkommen erſcheinen die 59 Kartenſkizzen. Bei Ausſcheidung alles Unweſentlichen geben ſie ſtets das Wichtigſte und Charakteriſtiſchſte in der allereinfachſten, überſichtlichen Geſtalt. Auf dieſe Weiſe ſind ſie nicht allein ſachliche Rathgeber, ſondern auch methodiſche Führer, die im Sinne Carl Ritter's dem Lehrer ſagen, daß er zeichnen und wie er zeichnen muß, wenn der geographiſche Unterricht in der Schule diejenigen Früchte tragen ſoll, welche man heutzutage von ihm erwartet.

Für das Beſtreben unſerer Geographen, uns in Hinſicht der neueſten geographiſchen Veränderungen im Vaterlande rechtzeitig zu orientiren, ſoll ihnen unſer Dank nicht vorenthalten werden. Möchte ihnen der hoffentlich fortgehende Prozeß der nationalen Einigung immer mehr zu thun geben!

10) Die zweite Auflage des in der Weidmann'ſchen Buchhandlung zu Berlin herausgekommenen Handbuchs der Erdkunde von C. A. v. Klöden ſchreitet rüſtig fort. Es iſt längſt bekannt, daß wir in dieſer Arbeit ein äußerſt gediegenes Werk beſitzen, das ſeinen Weg in die Bibliothek eines jeden gebildeten Mannes auch ohne Führer finden wird.

11) **Geographie für Handelsſchulen und Realſchulen** von Dr. S. Ruge. Zweite umgearbeitete und vermehrte Auflage. Dresden, C. A. Werner. 1867.

Gehört zu dem Beſten, was nach dieſer Richtung bisher geleiſtet worden iſt, unentbehrlich für Lehrer der Geographie an Handelsſchulen und an den realiſtiſchen Anſtalten in Handelsſtädten, in welchen Anſtalten in oberen Klaſſen nothwendiger Weiſe auf die handelsgeographiſchen Verhältniſſe und Beziehungen Rückſicht genommen werden muß.

12) **Schlöſſing's Unterrichtsbriefe** (franzöſiſch). Zweite Sendung.

Nach Durchſicht dieſer zweiten Sendung der Unterrichtsbriefe halten wir es für unſere Pflicht — ſelbſt wenn wir uns

der Gefahr ausſetzen ſollten, der Kurzſichtigkeit angeklagt zu werden — entſchieden gegen dieſes Machwerk aufzutreten. Die Leichtfertigkeit, mit der bei Herausgabe derſelben verfahren iſt, ſteht wohl ganz beiſpiellos da, und wir würden ſtumm geblieben ſein — vor Erſtaunen, wenn wir das Publikum und namentlich unſere lernbegierige Jugend nicht vor einem ſolchen Product ſchützen müßten.

Es iſt uns faſt keine Seite vorgekommen, auf der wir nicht die gröbſten und ſinnentſtellendſten orthographiſchen und grammatikaliſchen Fehler gefunden hätten. Und das ſoll einem jungen Menſchen für 4 Thlr. zum Selbſtunterricht verkauft werden! Der Herr Verfaſſer ſcheint ſich nicht im Entfernteſten um die Correctur der Druckbogen gekümmert, und wenn dieſelbe überhaupt vorgenommen iſt, ſie doch ſo unkundigen Händen überlaſſen zu haben, daß nicht nur überall Fehler überſehen, ſondern ſogar hineincorrigirt worden ſind.

Sehen wir uns aufs Gerathewohl einige Blätter an! Da finden wir

Seite 208: Je retarde de vingt minutes ſtatt elle retarde etc.

Seite 211: Satz 11. Je croysis. Satz 12. le troisiéme.

Seite 213: ſteht unter den Vokabeln éloquement, freimüthig.

Seite 220: Satz 16: Généralement vouz avez raison.

Seite 222: Je n'y irai.

Seite 223: Nous proménerons-nous?

Seite 224: Comment avait-elle recomandée und ebendaſelbſt, Chère ami.

Seite 232: Parmi les vivant.

Seite 234 im Text: ils s'est mis .... und chrochet.

Seite 239: la débauché.

Seite 351: Vous jouiez pendant qui nous travaillons.

Das ſind noch Fehler, die theilweis, wenn auch nicht in ſolcher Maſſenhaftigkeit, vorkommen können; aber wenn

Seite 230: Chaqu'un est maître chez soi.

Seite 231: La France s'étend dequis le Rhin jusqu'au l'Ocean und

Seite 238 Sachen wie: J'aurais m'étonné ....!!! vorkommen, da wüßten wir wahrlich nicht, wie man es anfangen wollte, dergleichen zu entſchuldigen. Das ſind keine Fehler, die ein Setzer aus Chacun, à l'Océan, Je me serais étonné machen würde. Es liegt die oben ausgeſprochene Vermuthung nahe daß ſie von einer Stümperhand direct hineincorrigirt ſind Seite 253 iſt conſequent fünfmal mandire, verwünſchen, gedruckt.

Das Aergſte jedoch, was uns vorgekommen, iſt die Conjugation von vaincre. Da wird dem Schüler geſagt, daß das Présent de l'Ind. Je vaincs, tu vains, il **vaint** iſt. Das ſetzt doch allem die Krone auf, und überhebt uns gewiß der Mühe, noch mehr Beweiſe für die Erbärmlichkeit der uns jetzt vorliegenden zweiten Sendung der Unterrichtsbriefe von Friedrich Heinrich Schlöſſing, Vorſteher einer Handels-Akademie in Berlin anzuführen. **Sb.**

13) **Weltgeſchichte in Gedichten.** Eine Sammlung von Gedichten in deutſcher, franzöſiſcher und engliſcher Sprache zum Schul- und Hausgebrauche von Dr. Wilhelm Fricke. Mainz 1867.

Ein Unternehmen, wie das in dem angezeigten Buche durchgeführte, iſt jedenfalls ein recht verdienſtliches und beachtenswerthes. Durch eine chronologiſche Zuſammenſtellung hiſtoriſcher Gedichte von den älteſten Zeiten bis auf die Gegenwart wird dem Geſchichtslehrer zu den eigentlichen Lehrbüchern der Geſchichte ein recht paſſendes Corollarium geboten, um den hiſtoriſchen Stoff zu beleben, näher zu beleuchten und zu befeſtigen. Soll aber die Sache nicht zu ſehr in Mechanismus ausarten, ſo iſt es nöthig, daß ein derartiges Hülfsmittel nur wirklich gediegenen Stoff enthält. Dabei brauchen Poeſieen, die nicht gerade unmittelbar hiſtoriſchen Stoff, ſondern nur an die Geſchichte anſchließende Reflexionen bieten, keineswegs ausgeſchloſſen zu werden, wenn ſie anders poetiſchen Werth haben und hiſtoriſchen Geiſt athmen. Denn gerade in ihnen iſt das anregende belebende Element, wodurch ein Buch, wie das vorliegende, vor Allem wirken ſoll, vor-

wiegend vertreten. Was also die Sache an sich anlangt, so ist das Buch des Herrn Fricke vollkommen berechtigt zur Existenz. Anders verhält es sich mit der Ausführung, die noch eine bei Weitem umsichtigere und gediegenere sein müßte, wenn das Buch seinem Zwecke vollkommen entsprechen sollte.

Zunächst beschränkt der Verfasser nach meiner obigen Bemerkung den aufgenommenen Stoff zu dessen Ungunsten, wenn er in der Vorrede nur solche Gedichte aufnehmen zu wollen erklärt, die nicht etwa Betrachtungen, sondern historische oder doch nur als historisch geltende Thatsachen enthalten. Abgesehen davon, daß diese Beschränkung im Princip unmotivirt ist, bindet sich freilich der Verfasser nicht im Mindesten an seine Behauptung. Oder enthält vielleicht der aus Schillers Tell aufgenommene sophistische Monolog Tells etwas Anderes als bloße Betrachtungen? Oder ist Tell vielleicht eine historische oder auch nur noch als historisch geltende Persönlichkeit? Allerdings hat er jedenfalls wenigstens eben so viel Ansprüche, seine historische Realität geltend zu machen, als der Engel der Jungfrau von Orleans (II, 24. Apparition de l'ange à Jeanne d'Arc). Aehnlicher Gedichte enthält das Buch mehrere.

Hat sich in dieser Hinsicht der Verfasser eine Beschränkung im Stoffe auferlegen wollen, so hat er andererseits durch Aufnahme mancher poetisch unbedeutenden Producte das Material nicht gehörig beschnitten. Auch einige Gedichte eigener Fabrik hat Herr Fricke mit eingereiht, die nicht übel sind, obgleich es ihm Apollo vielleicht verziehen haben würde, wenn er sie nicht gemacht hätte. Besser allen Kitt bei Seite lassen, als von den besseren Dichtern vernachlässigte Perioden durch schwächliche oder doch mittelmäßige Poetereien ausfüllen! Eine genaue Prüfung unserer poetischen Litteratur würde vielleicht ergeben haben, daß sie jede bedeutende Periode der Geschichte durch gediegene Gedichte gefeiert hat. Jedenfalls aber hat Herr Fricke diese Gedichte nicht gehörig verwerthet. Ein glücklicher Griff war es allerdings, Mehreres von den markigen, edlen Poesien des leider weniger als dessen Freund Geibel bekannten Hermann Lingg aufzunehmen. Aber warum ist gerade dessen schönes Gedicht

„Jo triumphe!“ zur Ausfüllung der Blüthezeit des Römerthums, die vom Verfaſſer kaum bedacht wurde, nicht benutzt worden? Ueberhaupt hätte ſich gerade von dieſem Dichter noch Manches verwerthen laſſen. Ferner ſind mit Ausnahme Scherenbergs die zu lebendiger Charakteriſtik der deutſchen Freiheitskriege geeigneten Dichter, wie Arndt und Rückert, nicht gehörig benutzt worden. So hätte wenigſtens Arndts Lied auf die Leipziger Schlacht: „Wo kommſt Du her in dem rothen Kleid?“ kaum fehlen dürfen. Ueberhaupt hat der Verfaſſer dergleichen friſche und kräftige Volkslieder, die doch ſo vorzüglich den Geiſt der Zeit ihrer Entſtehung athmen, wenig beachtet, wie er auch bei Erwähnung des Prinzen Eugen das vortreffliche Volkslied über dieſen ebenſowenig wie die gelungene Reproduction des Geiſtes dieſes Liedes in dem Freiligrath'ſchen Gedichte „Prinz Eugenius“ berückſichtigt hat. Daſſelbe gilt namentlich auch von Epigrammen älterer deutſcher Dichter auf ihre Zeit, die manchmal mit frappanter Schärfe das Bild dieſer Zeit zeichnen. Daſſelbe gilt beſonders von den Producten eines Moſcheroſch, des wackern Wernicke („Auff die franzöſiſche Donnerworte“) u. ſ. w. Dergleichen auf dem Boden ihrer Zeit erwachſene und darum wegen ihrer Lebendigkeit und Schärfe kaum nachahmliche Erzeugniſſe aber ſind viel weniger benutzt worden, als die ſchwachen Reflexionen neuerer Dichter. So muß überhaupt an mehreren Stellen das Paſſendere und Beſſere dem weniger Gediegenen Platz machen. Viel volksthümlicheren Geiſt z. B., als das über Barbaroſſa im Kyffhäuſer mitgetheilte Geibel'ſche Gedicht, athmet das einfachere bekannte Gedicht Rückerts über denſelben Stoff. Ueber Richard Löwenherz wird ein Gedicht von Langbein in dem geſchmackloſen Balladenſtyl der Zeit dieſes Dichters mitgetheilt. Das nicht angeführte Gedicht Heines über denſelben Helden gehört zwar nicht zu den bedeutendſten der Heine'ſchen Balladen; doch enthalten die wenigen Verſe Heines 99 Procent mehr Poeſie als das lange Gedicht Langbeins. Ferner hätte zu dem über Konradin mitgetheilten Gedichte von Schwab das denſelben Stoff behandelnde ſchöne Gedicht von Knapp eine würdige Parallele geboten. Ueber Kaiſer Rudolf

vermiſſen wir gerade die beiden ſchönſten Gedichte, die bekannte Schiller'ſche Ballade und Kerners Gedicht: „Kaiſer Rudolfs Ritt zum Grabe.“ Was die verſchiedenen Gedichte über Derfflinger anlangt, ſo hätte das unter dieſen angeführte Gedicht von einem gewiſſen Oelkers beſſer durch das Sallet'ſche Gedicht auf Derfflinger vertreten werden können. Hinſichtlich der Treue in der Bewahrung des Textes des Aufgenommenen bemerke ich noch, daß ſtatt des Anfangs des erſten der beiden Gedichte von Oür „Die Glocken zu Speier:“

Zu Speier einſam im Kämmerlein
Liegt Heinrich der Vierte in Todespein.

Das Original, wenn mich mein Gedächtniß nicht trügt, lieſt:

Zu Speier im letzten Häuſelein,
Da liegt ein Greis in Todespein.

Der Name Heinrichs IV. wird vom Dichter abſichtlich verſchwiegen. Daß der ſterbende Greis Heinrich IV. iſt, hat Herr Fricke in der Erklärung des Gedichtes ſchon erwähnt. Durch ſeine willkürliche Aenderung aber wird nur die Wirkung der vom Dichter beabſichtigten ſchönen Antitheſe geſchwächt.

Soviel über einige Einzelheiten der Sammlung. Ich nenne hier nur das, was mir bei der Lectüre en passant als beſonders gravirend beifiel. Eine genauere Prüfung des Buches würde wohl weit mehr Auszuſcheidendes und Aufzunehmendes bezeichnen können.

Daß der Verfaſſer auch eine Auswahl engliſcher und franzöſiſcher Gedichte beigefügt hat, bietet namentlich den Vortheil das Urtheil des Schülers durch die in denſelben enthaltenen Anſichten fremder Nationen über hiſtoriſche Perſonen und Ereigniſſe vor Einſeitigkeit zu wahren.

Ueberhaupt betone ich nochmals, daß die Idee des Verfaſſers eine glückliche und dankenswerthe iſt. Der Anfang einer ſolchen Sammlung, deren Auswahl, wenn ſie paſſend ſein ſoll, ſehr ſchwierig iſt, kann kaum lückenlos oder tadellos ſein. Und ſelbſt in ſeiner gegenwärtigen Geſtalt wird das Buch des Herrn Fricke dem Geſchichtslehrer eine willkommene Gabe ſein. Möge es bald eine noch entſprechendere Form gewinnen. **R. K.**

14) **Das Gudrun-Lied** von M. Anton Niendorf. Dritte durchgesehene Auflage. Berlin.

Der Verfasser bietet uns in seiner Bearbeitung der Kudrun eine recht geschickte und geschmackvolle Vereinfachung des Gedichtes, indem er mit Beseitigung der ersten die Geschichte der Voreltern der Heldin enthaltenden Theile, die durch ihre unerträgliche Breite manchem Leser die Lectüre der Dichtung verleidet haben mögen, doch den eigentlichen Kern des Inhaltes des Originals in fließenden und schönen Versen giebt.

Sehr gewagt sind freilich einige Behauptungen über die Echtheit einzelner Partieen der Kudrun in der Einleitung, wozu allerdings der Mangel an mehreren Handschriften bei derartigen Werken sehr verlockend wirkt. Mit Bezug auf diesen Mangel bei der Kudrun lautet der kecke Schluß der Einleitung:

„Hier kann uns kein Lachmann helfen, hier kann's nur der Dichter, — man prüfe, was ich versucht habe." Nun die nachfolgende Bearbeitung des Gedichtes läßt dieses Selbstvertrauen des Dichters nicht allzu ungerechtfertigt erscheinen. Denn wir erhalten in ihr ein recht abgerundetes und mit poetischem Sinn abgefaßtes Werkchen, das einem weiteren Publikum die Schönheiten des alten Heldenliedes zugänglich macht. Nur sehr wenig poetisch unschöne oder sprachlich anstößige Wörter stören den wohlthuenden Eindruck. Unter erstere gehört das ein paar Mal gebrauchte monströse Wort „verschroten."

„Da ward manch Halm verschroten und mit ihm manch ein Held."

Halme verschroten mag allenfalls noch angehen, aber Helden verschroten c'est un peu fort! Ferner sollten in einer vollständig freien Bearbeitung eines Gedichtes wie Kudrun und Nibelungen doch füglich Ausdrücke vermieden werden, die für unsere Zeit erst noch eines Commentars bedürfen, wie z. B. das Wort „Waal". So ist auch das alte deutsche „ja".

„Ja sollt ihr Treue halten in Elend, Schmach und Schand."

für unsere Sprache anstößig.

In einem Punkte stimme ich freilich durchaus nicht mit dem Verfasser überein. Ich meine in dem Urtheil über das Verhältniß des poetischen Werthes der Kudrun zu dem der Nibe-

lungen, das er mit Vielen theilt. Der Verfaſſer ſpricht nämlich von der Kudrun als dem einzigen Werke altdeutſcher Poeſie, das den Nibelungen ebenbürtig zur Seite ſtehe. Er bemerkt ſogar, daß die Kudrun dem Stoffe nach noch höher ſteht als die Nibelungen. Man liebt es, in der Litteraturgeſchichte wie in der Geſchichte Parallelen zu ziehen. Deshalb konnte man vielfach Nibelungen und Kudrun zuſammenſtellen, wie Ilias und Odyſſee, und dieſe correſpondirend vergleichen. Was jedoch die Form anlangt, ſo verdient es keine der beiden Epopöen des Nordens den beiden Producten des leuchtenden Himmels von Hellas an die Seite geſtellt zu werden, was die Wucht und Bedeutung des Inhalts betrifft, nur das Nibelungenlied, von dem Goethe mit Recht bemerkt, daß es ein Jeder leſen ſollte, um nach Vermögen die Wirkung zu empfinden. Aber wo iſt in der Kudrun auch nur ein Zug jener dämoniſchen Gewalt, die uns in den Nibelungen hinreißt? Wo iſt eine Figur in der Kudrun, die ſich dem granitnen Charakter eines Hagen oder einer Kriemhild oder dem ſeelenvollen Rüdiger an die Seite ſtellen könnte? Oder wo iſt ein Hauch von dem Sturm der Leidenſchaften, der dieſe uralten Eichen der Vorzeit zerwühlt? Die gelungenſte Figur der Kudrun, der alte Wate mit ſeinem ergötzlichen Humor kann wohl an Plaſtik der Charakteriſtik, nicht aber an Bedeutung mit jenen Geſtalten verglichen werden. Mir ſcheinen vielmehr die Nibelungen um ebenſoviel höher zu ſtehen als die Kudrun, als Handeln höher ſteht als Dulden und Schmachten. Und vergleichen wir die großartigen Ziel- und Strebepunkte der beiden Theile der Nibelungen, dieſes hohen Liedes von der deutſchen Treue, die nur durch den Tod beſiegelt wird, mit dem Schluſſe der Kudrun, wie trivial erſcheint er gegen die ergreifenden Kataſtrophen der Nibelungen:

„Nun naht das Lied dem Ende, vier Paare ſitzen da.“

Keiner von den jungen Helden und Heldinnen iſt zu kurz gekommen, es hat Jeder ſein gebührlich Theil. Das iſt alles recht ſchön zuſammengepaßt, recht birchpfeifferiſch-ſymmetriſch, faſt zu ſymmetriſch, um uns poetiſch bedeutend und originell zu erſcheinen. Wäre es die Kudrun geweſen, über die Friedrich der

Große das Urtheil fällte, mit dem er die Nibelungen bedachte, so würde uns dies ebenfalls stark befremden, aber gewiß verzeihlicher erscheinen als bei den Nibelungen. Man mag immerhin die ruhigere, epische Strömung der Kudrun mit der gemäßigten Odyssee und das wilde Dahinbrausen der Nibelungen mit der dramatisch erregten Iliade vergleichen. Eins aber bedenke man: daß sich über den poetischen Werth der homerischen Gedichte streiten läßt. Anders ist es mit den beiden germanischen Heldengedichten. Wir werden die Kudrun immer als ein recht schönes und sinniges Produkt germanischer Vorzeit zu schätzen wissen, die Nibelungen aber als eines der colossalsten Denkmäler der ganzen Poesie der Vergangenheit bewundern.

R. K.

15) **Vorschule der französischen Sprache.** Ein Vorbereitungscursus zu des Verfassers Lehr- und Uebungsbuch der französischen Sprache für Schüler, welche noch keine schriftlichen Arbeiten liefern können. Von F. W. Körbitz. Dresden, Louis Ehlermann. 1867.

Diese „Vorschule der französischen Sprache" soll den Schülern, denen die Reife und die Schreibfertigkeit noch fehlt, Stoff zu den ersten Leseübungen und Material zu leichten Sprachübungen liefern. Zu diesem Zwecke sind nur die Namen von Dingen gewählt worden, die im Schulzimmer vorhanden sind, oder doch sehr leicht dahin gebracht werden können. Der Verfasser verlangt, daß jedes Wort von den Schülern zuerst durch das Ohr gelernt werde. Der Lehrer zeigt nämlich den Gegenstand, nennt ihn, läßt den Namen nachsprechen und hierauf den betreffenden Abschnitt lesen. Da Wörter und Sätze große Aehnlichkeit unter sich haben, so werden die Schüler sie bald auswendig wissen und nun wird das Gelernte zu Sprachübungen benutzt. Der Cursus ist auf ein Jahr berechnet.

Die „Vorschule" in ihrem bescheidenen Umfange und unter ihrem prätensionslosen Titel ist ein sehr werthvolles Büchelchen, das, wenn strikte nach der Anleitung des Verfassers verfahren wird, einen wahren Enthusiasmus unter den Kleinen für den neuen Lehrgegenstand erzeugen muß. Schon nach den ersten Stunden ist der Schüler im Stande, sich in gewissem Maße frei

zu unterhalten, wenigſtens auf die Fragen des Lehrers in der fremden Sprache zu antworten. Da nur ſolche Gegenſtände gewählt ſind, die zugleich angeſchaut werden können und ſolche Thätigkeiten, die der Schüler entweder ſelbſt ausführen muß oder von dem Lehrer ausführen ſieht, ſo gewinnt der Unterricht an Gehalt und Leben. Bis ſo weit war alles recht ſchön, wird man uns entgegnen; der Schüler wird mit Vergnügen am Unterrichte Theil nehmen, es wird ihm eine Luſt, eine Freude ſein, aber gewinnt er auch etwas Poſitives dadurch? Gewiß. Zuerſt treten nur weibliche Subſtantive und Eigennamen, bald aber ſchon einzelne Verbformen und Pronomen auf; in § 17 kommen die Zahlwörter bis zehn; dann wieder neue Verben im Présent de l'Indicatif und Impératif; hierauf in § 36 Possessivpronomen. Von § 37 an wird jede einzelne Perſonenform des Verbs für ſich behandelt. In § 37 die erſte Perſon, Einzahl, in § 38 die zweite Perſon u. ſ. w. In § 43, 44, 45 treten die Demonstrativpronomen ce, ces, cetter, cet auf. In § 47, 48, 49, 50, 51 wird das Présent von avoir eingeübt, und in § 52 kommen endlich die Adjective an die Reihe. Von § 63 ſteht das Verb auch in der Frageform und mit der Negation; in erſterer wird ganz beſonders die 3. Perſon Einzahl, wo oft das — t — eingeſchoben werden muß, berückſichtigt. In § 79 und 80, womit die „Vorſchule" ſchließt, kommt noch eine Unterhaltung über die Zeit und das Wetter. Nach dieſer Darlegung des Inhalts wird man ſehen, daß Bedeutendes geſchafft wird und daß die „Vorſchule" eigentlich mehr hält, als ſie verſpricht. Denn ſo vorbereitet werden die grammatiſchen Uebungen ein gutes Theil ihres fremdartigen und trockenen Weſens verloren haben und der Schüler wird ſich überall en pays de connaissance befinden. **Sb.**

VII.

Verzeichniß eingesandter Schriften.

1. Der Tugendbund. Aus den hinterlassenen Papieren des Mitstifters Professor Dr. Hans Friedrich Gottlieb Lehmann. Herausgegeben von Professor Dr. August Lehmann, Königl. Gymnasialdirector a. D., Mitglied mehrerer gelehrten Gesellschaften. Berlin, F. Weidling. 1867. (224 S. 8.)
2. Allgemeine Chronik des Volksschulwesens. Herausgegeben von Ludwig Wolfram, Seminaroberlehrer in Borna. 1866. Zweiter Jahrgang. Altona, Haendcke und Lehmkuhl. 1867. (160 S.)
3. Kurzgefaßte englische Grammatik. Mit der Aussprache nach Walker's System, nach der Methode des Dr. Carl Plötz von Dr. Carl Crüger. Kiel, Ernst Homann. 1867. (282 S. 8. Preis 16 Sgr.)
4. England. Praktische Anleitung zum Uebersetzen aus dem Deutschen ins Englische mit grammatischen und synonymischen Anmerkungen von Dr. G. Jaep. Zweite verbesserte Auflage. Berlin, F. Weidling. 1867. (343 S. 8.)
5. Prima. Eine Hodegetik für die Schüler der obersten Gymnasial- und Realschul-Klasse, enthaltend eine übersichtliche Wiederholung des höheren Gymnasial- und Realschul-Unterrichts, zugleich als methodisch geordnete Vorbereitung für die Abiturientenprüfung. In 104 wöchentlichen Briefen für den zweijährigen Primanercursus. Von Wilhelm Freund. Erster Jahrgang, enthalt. Nr. 1—52, Preis 4 Thlr. 10 Sgr. Leipzig, Wilhelm Violet.
6. Hülfsbüchlein zum Unterricht in der deutschen Sprache in Verbindung mit der Rechtschreiblehre und den nöthigen schriftlichen Aufsätzen. Für die Hand der Schüler bearbeitet von L. Hirschmann, Lehrer an einer Oberklasse der Mädchen zu Regensburg. 3 Bändchen. Regensburg, Johann Georg Bößenecker. 1866.
7. Der deutsche Schulgesang seit funfzig Jahren. Ein Beitrag zur Schulbuchlitteratur von Rudolph Lange, Seminarlehrer. Berlin, Julius Springer. 1867. (58 S. 8.)
8. Handbuch der Erdkunde von C. A. v. Klöden. Sechste Lieferung. 2. Band. Schluß. Berlin, Weidmann'sche Buchhandlung. 1867.
9. Dr. C. G. D. Stein's Geographie für Schule und Haus. Sechs und zwanzigste Auflage. Zweiter Abdruck. Neue Bearbeit. von Dr. Karl Theodor Wagner, Director an der Realschule zu Leipzig. Sechste Auflage herausgegeben von Dr. Otto Delitsch, Oberlehrer an der Realschule in Leipzig. Umgearbeitet und ergänzt 1867. Umar-

Digitized by Google

beitungen 1867 für die Abnehmer des erſten Abdrucks. Leipzig, J. C. Hinrichs'ſche Buchhandlung. 1867. (Preis 9 Sgr.)

10. Geometrie für Mittelſchulen und ähnliche Anſtalten. Von J. W. Straub. Völlig umgearbeitete Ausgabe ſtatt einer dritten Auflage. Aarau, J. J. Chriſten. 1866. (228 S. nebſt Tabellen.)
11. Elementarbuch der engliſchen Sprache zum Schul- und Privat-Unterricht von Dr. Immanuel Schmidt, Vorſteher des Victoria-Inſtituts zu Falkenberg in der Mark. Berlin, F. Weidling. 1867. (260 S. 8. Preis 15 Sgr.)
12. Recueil d'esquisses, sujets et modèles de compositions françaises par M. M. Lentz et H. E. Mensch, Docteurs en philosophie. Berlin, F. Weidling. 1867. (112 S. 8.)
13. Lehrgang für den geſammten Sprachunterricht in Landſchulen in Rückſicht auf den Unterrichtsgrundſatz der Concentration von Friedrich Auguſt Steger, Lehrer und Cantor an der königl. Strafanſtalt zu Delitzſch. Delitzſch, Reinhold Pabſt. 1867. (42 S. 8.)
14. Naturwiſſenſchaftliche Volksbücher. Von A. Bernſtein. Wohlfeile Geſammt-Ausgabe. Zweiter Band. Die Ernährung. — Vom Inſtinkt der Thiere. Vierte, vielfach verbeſſerte und vermehrte Auflage. Berlin, Franz Duncker. 1867. (160 S.)
15. Pädagogiſche Mittheilungen von Dr. Ferdinand Seinecke. Erſtes Heft. Hannover, Schmorl & von Seeſeld. 1867. (173 S. 8.)
16. Lehrbuch der franzöſiſchen Sprache für Schulen. Mit beſonderer Berückſichtigung der Ausſprache und Angabe letzterer nach dem Syſtem der Methode Touſſaint-Langenſcheidt. Erſter Curſus. Von Charles Touſſaint und G. Langenſcheidt. Berlin, G. Langenſcheidt. 1867. (218 S. 8. Preis ungebunden 10 Sgr.)
17. Preußiſches Volksſchulweſen nach Geſchichte und Statiſtik. Von W. Thilo, königl. Seminardirector zu Berlin. Vielfach erweiterter Abdruck aus der Encyclopädie des geſammten Erziehungs- und Unterrichtsweſens von Schmid. Gotha, Rud. Beſſer. 1867. (308 S. 8.)
18. Leitfaden für den erſten Unterricht in der deutſchen Sprache. Zum Gebrauch vornehmlich in Vorſchulen, ſowie in gehobenen Volks- und niedern Bürgerſchulen dargeſtellt von Dr. W. R. F. Fiſcher. Berlin, Nicolaiſche Buchhandlung. 1867. (48 S. 8. Preis 3 Sgr.)
19. Erſtes Leſebuch. Eine Leſe-, Denk- und Schreibefibel von Johannes Menges, Lehrer an der Stadtſchule in Worms. Leipzig u. Darmſtadt, Eduard Zernin. 1867. (108 S. 8.)
20. Lebensſpiegel. Ein Leſe- und Sprachbuch für Schüler in Stadt- und Landſchulen. Eine Auswahl von Proſaſtücken aus dem reichen Schatze der deutſchen Litteratur nach unterrichtlichen Grundſätzen. Von J. W. Saſſe, Oberlehrer an der vierklaſſigen Bürgerſchule zu Cuxhaven. Hannover, Carl Meyer. 1867. (328 S. 8. Preis 15 Sgr.)

21. Dieſterweg's Gedächtnißfeier in ſeiner Vaterſtadt Siegen. Zum Beſten der für Deutſchlands Volksſchullehrer begründeten Dieſterweg-Stiftung herausgegeben von Auguſt Gertner. Siegen, 1867. (28 S. 8.)
22. Buchſtabenrechnung und Algebra oder Uebungsbuch im Rechnen mit allgemeinen Zahlzeichen, nebſt einem Anhang enthaltend die briggiſchen Logarithmen der Zahlen 1—10,000 und die briggiſchen Logarithmen der trigonometriſchen Zahlen. Mit beſonderer Berückſichtigung derſelben auf Geometrie, Trigonometrie und Phyſik bearbeitet von J. B. Saß. Erſter Theil. Vierte Auflage. Altona, C. Th. Schlüter. 1867. (204 S. gr. 8.)
23. Der Bildungsfreund. 1. Theil. Ein vaterländiſches Schullesebuch für die Herzogthümer Schleswig-Holſtein. Von Heinrich Burgwardt, Rector der Bürger- und Volksſchule zu Wismar. Vierte Auflage. Altona, C. Th. Schlüter. 1867. (408 S. 8.)
24. Kleine Schulgrammatik der deutſchen Sprache von Fr. Harder. Neunte vermehrte und verbeſſerte Auflage. Altona, C. Th. Schlüter. 1867. (151 S. 8.)
25. Landwirthſchaftliche Annalen des mecklenburgiſchen patriotiſchen Vereins. Nr. 25—27, 1867. (Pränumerationspreis jährlich 3 Thaler. Das Blatt erſcheint wöchentlich.)
26. Naturwiſſenſchaftliche Volksbücher. Von A. Bernſtein. Wohlfeile Geſammtausgabe. Dritte vielf. verbeſſ. Aufl. Dritter Bd. Von den geheimen Naturkräften. I. Berlin, Franz Duncker. 1867. (164 S. M.)
27. Cicero's Reden gegen Catilina für gebildete Laien, ſowie zum Schul- und Privatſtudium überſetzt und mit Anmerkungen, Inhaltsüberſichten und einer Einleitung verſehen von Dr. Carl Eduard Putſche. Jena, Mauke's Verlag. 1867. (111 S. Miniatur.)
28. 62 Spiele für Knaben und Mädchen zum Gebrauche bei Schul- und Kinderfeſten, Spaziergängen und andern fröhlichen Gelegenheiten, bearbeitet von Carl Döring, Bürgerſchul- und Turnlehrer in Plauen. Vierte vermehrte und verbeſſerte Auflage der 62 Spiele. Plauen, F. E. Neupert. 1867. (40 S. Miniatur.)
29. Briefe in verſchiedenen Handſchriften für die oberen Klaſſen der Volksſchule. Auszug aus Dr. J. G. Molitor's Briefbüchlein. Lahr, Moritz Schauenburg. 1867. (112 S. Miniatur.)
30. Deutſcher Liederkranz. Eine Sammlung mehrſtimmiger Lieder, mit Original-Compoſitionen für Schule, Haus und Leben, überhaupt für alle Freunde eines heiteren, harmloſen Geſanges. Lahr, Moritz Schauenburg. 1867. (96 S. Miniatur. Preis 12 Xr., in Partien von mindeſtens 25 Stück 9 Xr.)
31. Leitfaden zum Unterricht in der Bibelkunde und im Kirchenjahr für evangeliſche Schulen und zum häuslichen Gebrauch. Zweite Auflage. Lahr, J. H. Geiger. 1867. (24 S. kl. 8.)

32. Kurze Geſchichte der chriſtlichen Religion für den evangeliſchen Religionsunterricht im Großherzogthum Baden. Lahr, J. H. Geiger. 1867. (64 S. kl. 8. Preis 4 Sgr. = 12 Kr.)

33. Naturgeſchichte für Kinder in Volksſchulen. Nach unterrichtlichen Grundſätzen bearbeitet von Auguſt Lüben, Seminardirector in Bremen. 3 Theile. Fünfte verbeſſerte Auflage. Halle, Eduard Anton. 1867.

34. Die leibliche Pflege der Kinder zu Hauſe und in der Schule. Gemeinſchaftlich dargeſtellt und mit 40 Abbildungen erläutert von Dr. F. J. Hauſchild. Zweite Auflage, durchgeſehen und ergänzt von Dr. Schildbach, Director des orthopäd. Inſtituts in Leipzig. Leipzig, M. G. Priber. 1866.

35. Leſebuch für Volksſchulen. 2 Theile. Lahr, J. H. Geiger. 1867. (Partiepreis von 25 Expl. roh 3 fl., geb. 5 fl.)

36. Der erſte geſchichtliche Unterricht. 70 zuſammenhängende Bilder aus der deutſchen Geſchichte für die Hand der Schüler entworfen von Ed. Riegel, Lehrer in Heidelberg. Heidelberg, G. Weiß. 1867. (79 S. 8. Preis geheftet 4 Sgr., bei Partiebezug 3 Sgr.)

37. Leſebuch für Schule und Haus. Zweiter Theil. Herausgegeben von J. F. Peterſen, Cantor in Bergenhauſen. Schleswig, Schulbuchhandlung. 1867. (602 S. gr. 8.)

38. Vorſchule zu ſämmtlichen Ausgaben von J. F. Peterſen's Leſebüchern für Schule und Haus. Herausgegeben von J. F. Peterſen. Schleswig, Schulbuchhandlung. 1867. (110 S. 8.)

39. Plan eines allgemeinen deutſchen Leſebuchs nebſt Motivirung. Erſchienen unter dem Titel: Leſebuch für Schule und Haus, in drei Theilen von J. F. Peterſen. Der XVI. Allgemeinen deutſchen Lehrerverſammlung zur gefälligen Beachtung vorgelegt von G. Ehmſen, Lehrer der erſten Klaſſe der Altſtädter Knabenſchule in Schleswig. Schleswig, Schulbuchhandlung. 1867. (32 S. 8.)

40. Wolff's poetiſcher Hausſchatz des deutſchen Volks. Ein Buch für Schule und Haus. Erneuert von Karl Oltrogge. Vierundzwanzigſte neu bearbeitete und verbeſſerte Auflage. Leipzig, Otto Wigand. 1867. (1024 S. Lexiconformat.)

41 Leſebuch der Engliſchen Sprache, enthaltend eine methodiſche Elementarſtufe auf der Grundlage der Ausſprache und einen ſyſtematiſchen Curſus von Dr. J. W. Zimmermann, Director der kaufmänniſchen Fortbildungsſchule und Condirector der Lehranſtalt für erwachſene Töchter zur Ausbildung für den kaufmänniſchen Geſchäfts- und Gewerbebetrieb zu Leipzig. Elfte revidirte Auflage. Halle, G. Schwetſchke. 1867. (247 S. gr. 8.)

42. Erzählungen aus der Weltgeſchichte. Ein Lehr- und Leſebuch für den

erſten Unterricht in der Geſchichte von J. C. Andrä. Kreuznach, R. Voigtländer. 1868. (347 S. 8.)

43. Heimathskunde von Leipzig. Leitfaden für den Unterricht in Schule und Haus von Ernſt Auguſt Rommel, Lehrer an der fünften Bürgerſchule zu Leipzig. Mit 34 in den Text gedruckten Abbildungen, einer Karte der Umgebung und einem Orientirungsplan von Leipzig. Leipzig, J. J. Weber. 1867. (120 S. gr. 8.)

44. Tom Brown's Schuljahre. Von einem alten Rugby-Jungen. Zur Darlegung des gegenwärtigen Standes der Erziehung in den oberen Klaſſen Englands, nach dem Engliſchen des „Th. Hughes" bearbeitet von Dr. Ernſt Wagner. Gotha, Juſtus Perthes. 1867. (303 S. 8.)

45. Die Dorfſchulen. Ein Beitrag zur Geſchichte der Pädagogik von L. W. Seyffarth, Rector der ſtädtiſchen Bürgerſchulen und Hülfsprediger zu Luckenwalde. Berlin, J. Guttentag. 1867. (92 S. gr. 8.)

46. Geographie für die unteren Klaſſen der Gymnaſien und Realſchulen, ſowie auch für Volksſchulen. Frei bearbeitet nach einem Lehrbuch von Profeſſor C. F. Ingerslev und erweitert von H. P. H. Grünfeld, Lehrer an der Königl. Domſchule in Schleswig. Schleswig, Schulbuchhandlung. 1867.

47. Anleitung zur Löſung algebraiſcher Aufgaben erſten und zweiten Grades mit einer oder mehreren unbekannten Größen, auch für ſolche, welche in die Lehre von den vier Species in allgemeinen Ausdrücken, in die Lehre von den Wurzeln und Potenzen ꝛc. nicht eingeweiht ſind. Von J. R. Hoyer, Rector in Aſchersleben. Brandenburg a. H., Th. Ballien's Selbſtverlag. 1867. (68 S. 8.)

48. Anweiſung zur methodiſchen Behandlung des Rechnenunterrichts an Volksſchulen und den unteren Klaſſen höherer Lehranſtalten. Von Dr. Wilhelm Gies, ordentlichem Lehrer am Gymnaſium zu Fulda. (Anſtatt der zweiten Auflage des Leitfadens von demſelben.) Fulda, G. Nehrkorn, 1867. (98 S. 8.)

49. G. G. Bredow's merkwürdige Begebenheiten aus der allgemeinen Weltgeſchichte. Ausführlichere Bearbeitung. Bis auf die neueſte Zeit fortgeführt und für Bürger- und Volksſchulen herausgegeben von Fr. Harder. Dreiunddreißigſte Auflage. Altona, Joh. Fr. Hammerich. 1868 (279 S. 8.)

Druck: Wilhelm Baenſch. Leipzig.

Litterarischer Anzeiger

zum 1. Heft des 21. Bandes.

Bei **Ed. Anton** in Halle ist erschienen und durch jede Buchhandlung zu beziehen:

Lüben, Aug., Seminardirector in Bremen, Naturgeschichte für Kinder in Volksschulen. Nach unterrichtlichen Quellen bearbeitet. Theil I. Thierkunde. Theil II. Pflanzenkunde, fünfte verbesserte Auflage. Theil III. Mineralienkunde, vierte verbesserte Aufl. 8. 1866/67. à Theil 2½ Sgr.

Scholz, Chr. G., Fibel für Leseschüler oder Uebungen im Lesen der Druck- oder Schreibschrift. 8. Auflage. gr. 8. 1868. 3¾ Sgr.

Scholz, Chr. G., Der Leseschüler, oder Uebungen im Lesen der Druck- und Schreibschrift. 8. 14. verbesserte Auflage. 1868. 2½ Sgr.

Im Verlage der **Weidmannschen** Buchhandlung in Berlin sind erschienen und in allen Buchhandlungen zu haben:

C. F. Gellert's
sämmtliche Schriften.

Neue wohlfeile Ausgabe.

10 Bände. 1 Thaler.

C. F. Gellert's
Gedichte,
geistliche Oden und Lieder.

Neue wohlfeile Ausgabe.

3 Sgr.

Im Verlage von **Wiegandt & Grieben** in Berlin ist soeben erschienen und durch alle Buchhandlungen zu erhalten:

Wiese, Dr., Verordnungen und Gesetze für die höheren Schulen in Preußen. I.: Die Schule. 27 Bogen in gr. 8. 1⅔ Rthlr.

Rheinische Blätter

für

Erziehung und Unterricht.

Im Jahre 1827 begründet

von

Adolph Diesterweg.

Unter Mitwirkung namhafter Pädagogen fortgeführt

von

Dr. Wichard Lange.

Des XXI. Bandes der neuesten Folge 2. Heft.
(März — April 1868.)

Frankfurt a. M. 1868.
Joh. Chr. Hermann'sche Buchhandlung.
(Moritz Diesterweg.)

I.

Warum es so schwer ist, ein moderner Lehrer zu sein.

Wer ist ein moderner Lehrer? Der erziehend lehrt und lehrend erzieht. Er lehrt erziehlich, d. h. er wählt den Lehrstoff so aus, daß er Quelle möglichst hoher und erhebender Erkenntnisse wird, jener Erkenntnisse, die als edle Motive auf unsern Willen zu wirken und dadurch Factoren wirklichen menschlichen, d. h. sittlichen Handelns zu werden im Stande sind. Und er behandelt den Lehrstoff nicht allein als Zweck, als reines Object des Eintrichterns, sondern auch als Mittel zum Zweck, als Material zur allseitigen Gymnastik des menschlichen Geistes, dessen Kräfte sich, wie alle Kräfte, einzig und allein dadurch entwickeln, daß sie in genügender Weise zur Perfection gelangen. Die Kunst, den Lehrstoff also anzusehen und zu behandeln, ist die Methodenkunst. Es giebt, wie wir schon wiederholt ausgesprochen haben, nur zwei entgegengesetzte, sich einander ausschließende Methoden: die erziehliche und die dogmatische. Erstere sucht zu leisten, was wir so eben von dem Unterrichte des modernen Lehrers verlangten; letztere richtet das Augenmerk einzig und allein auf den Erwerb des Stoffs. „Sitzt er", so haben ihre Vertreter genug gethan; wie er aber „zum Sitzen" kommt, ist ihnen entweder völlig gleichgültig oder doch nur eine Frage von ganz untergeordneter Bedeutung. Die erziehliche Lehrart sieht ihren eigentlichen Begründer in Pestalozzi, ihren Hauptbeförderer in Diesterweg, die dogmatische ihren Quellpunkt in der Unkenntniß der Menschennatur und ihren stets zudringlichen Fürsprecher in der Trägheit, welche bekanntlich alles rein kör-

perliche tyranniſch beherrſcht. Zu dieſem Hauptfürſprecher geſellen ſich jene Reactionäre, welche die Geiſtesbildung zu Gunſten einer blinden Unterwürfigkeit der Menge zurückſchrauben möchten. Sonderbarer Weiſe taucht auch noch hin und wieder ein Gegner der methodiſchen Strebſamkeit, welche bis 1848 die deutſche Lehrerwelt allgemein characteriſirte, in den Gelehrtenkreiſen auf. So neulich ſogar im Lager Schopenhauer's, obgleich dieſer Philoſoph auf Peſtalozzi und ſeine anſchauliche Erkenntniß ohne Frage große Stücke hält. Auf Grund Schopenhauer'ſcher Ideen iſt ein höchſt geiſtreiches und originelles Buch erſchienen, das uns in ſeinen einzelnen Ausſprüchen Stoff zur Mittheilung geben wird. Das Buch iſt betitelt: Beiträge zur Characterologie mit beſonderer Berückſichtigung pädagogiſcher Fragen. Von Dr. Julius Bahnſen. Leipzig, F. A. Brockhaus. In dieſem Buche wird behauptet, daß die Aufſtellung einer beſonderen Theorie des Lernens die Abſtraction der Abſtraction und eigentlich eine weite Abirrung von der Natur ſei. Für den Unterricht der Kleinen wird der methodiſchen Behandlung einige Bedeutung zugeſprochen, für den Unterricht reiferer Schüler aber abgeſprochen. Herr Dr. Bahnſen ſcheint in Betreff der Methodik noch nicht zur völligen Klarheit gelangt zu ſein, hat auch nicht bedacht, daß die Natur nicht immer inſtinctiv zu verrathen pflegt, was zu ihrer Entwicklung und ihrem Heile nothwendig iſt. Lernen iſt geiſtiges Sichernähren. Iſt die Methodenkunſt unnatürlich, ſo muß man auch die Heilkunſt mit ihrer Diätetik hinauswerfen. So gewiß, wie ſich der Menſch geſund und krank eſſen kann, ſo gewiß kann er ſich auch geiſtig geſund und krank lernen. Und ſo gewiß, wie die fortſchreitende Geſundheitspflege der Menſchheit bereits viel genützt hat und noch immer mehr nützen wird, eben ſo gewiß wird die auf Anthropologie gegründete Erziehungs- und Lehrkunſt der Menſchheit zu dauerndem Heile gereichen. Das richtige methodiſche Verfahren nützt ferner nicht allein im Elementarunterricht, ſondern ſogar im wiſſenſchaftlichen Vortrage. Derſelbe iſt dann am anregendſten und bildendſten, wenn in ihm der Geburts- und Werdeproceß derjenigen Wahrheiten zu Tage tritt, welche er zum Eigenthum

der Zuhörer machen will. Dieſen Geburts- und Werdeproceß in den Geiſt des Lernenden hinein zu verlegen und ihn die Wahrheiten gewiſſermaßen aufs Neue entdecken zu laſſen, heißt richtig methodiſch verfahren: und dieſes Verfahren erſcheint überall denen nothwendig, welche zu einer Einſicht in die Natur der geiſtigen Entwicklung und der Natur und Bedeutung der Entwicklung überhaupt gelangt ſind. Es hängt nicht ab von irgend welcher Lehrform, alſo auch nicht von der ſocratiſchen Weiſe, obgleich dieſe Art nach vielen Seiten hin als eine ſich der bezeichneten Lehr- und Lernweiſe am genaueſten anſchmiegende und darum beſonders wirkſame betrachtet werden muß.

Doch zurück zur Sache. Der moderne Lehrer iſt nicht blos Lehrer, ſondern Erzieher. Er weiß, daß er auch mit dem beſten Lehren noch nicht genug gethan hat. Er hat den ganzen Menſchen im Auge und ſucht ihn nach allen Richtungen ſeiner phyſiſchen und geiſtigen Kraft zu erfaſſen. Moderne Schulen ſollen Erziehungsanſtalten ſein, d. h. den Unterricht nur als einen, wenn auch als den wichtigſten Factor der umfaſſenden erziehlichen Geſammtthätigkeit betrachten.

Was nun macht es ſo ſchwer, in ſolchen modernen Schulen ein moderner Lehrer zu ſein? Du meinſt, der Lehrer müſſe wiſſen, und ein genügendes Quantum von Wiſſen ſei ſchwer zu erwerben. Dieſer Erwerb iſt indeſſen wohl kaum ſo ſchwer, wenn man Anlagen und Gelegenheit hat, Gediegenes zu lernen. Das iſt richtig: man muß als Lehrer wiſſen und tüchtig wiſſen, und ein Lehrer darf kein Leerer ſein. Je größer ſein geiſtiger Schatz iſt, um deſto eher vermag er im Unterrichte intereſſant zu ſein, rück- und vorwärts zu greifen, das lernen „ſaftig“ zu machen, concentrirend, aſſociirend zu verfahren. Darum muß man gelernt haben. Aber noch mehr: man muß nicht blos gelernt haben, ſondern fortwährend lernen. Dadurch erhält man ſein Intereſſe am Gegenſtande friſch, und dieſes Intereſſe fließt unmittelbar über auf die Schüler. Gerade wegen dieſes friſchen Intereſſes leiſtet merkwürdiger Weiſe der Mann „mit dem kurzen Gedärm“, der heute ſchon lehrt, was er geſtern gelernt hat, oft mehr, als der langweilige Vielwiſſer, dem man es an-

merkt, wie uninteressant ihm das Zurückgehen auf die Elemente seines Wissens ist. Der „Raschmacher" hat zudem oft noch recht lebendig in Erinnerung, was für Beschwerde ihm sein eigenes Lernen gemacht hat und wo die schwierigen Punkte sind, die besonders ins Auge gefaßt und mit der gehörigen Breite und dem fühlbarsten Nachdruck behandelt werden müssen, während der geistig reiche Mann nicht selten vergessen hat, wie sauer ihm die Elemente geworden sind und deshalb die „dummen Jungen" nicht begreifen kann, welche Anstoß an Dingen nehmen, die ihm so überaus selbstverständlich erscheinen. Gegen solche Erhabenheit, die in den Schulräumen nie und nirgends gut thut, schützt freilich eine zureichende Tüchtigkeit in der Lehrkunst, als welche begriffen hat, daß der Schüler nicht für den Stoff, sondern der Stoff für den Schüler da ist. Wer in dieser Kunst einigermaßen bewandert ist, weiß sich zu versenken in die Eigenthümlichkeit des jugendlichen Geistes, sowohl auf dem Wege anthropologischer Studien, als auch auf dem unmittelbarer Beobachtung und Erfahrung, und er bemüht sich tagtäglich zu ersehen, wie den jungen Geistern am besten beizukommen ist, und wie man den Lehrstoff, diese Geistesnahrung, angreifen, zurecht legen und präpariren müsse, um ihn recht geistesnährend und geisteskräftigend zu machen. Sieht man in dieser Weise den Lehrstoff, in welchem man sachlich nach allen Seiten hin zu Hause ist, einmal ganz ausschließlich an als Mittel zum Zweck, als Bildungsmittel, so gewinnt auch das Unbedeutendste lebhaftes Interesse, und man betritt ein Gebiet selbständiger Forschung und eigenen Nachdenkens, das stets belebt und erfreut und auf dem der Einzelne trotz aller Methodologie Autodidakt sein muß, sintemal er ein Original ist und Eines sich nicht für Alle schickt. Unter verschiedenen Lehrern kann Einklang erzielt werden in Betreff der Anerkennung des richtigen methodischen Prinzips nicht aber Einerleiheit in Hinsicht der zeitweiligen praktischen Anwendung dieses Prinzips. In theoretischer Beziehung giebt es keine Willkür und nur ein „Entweder — oder"; aber auf dem Gebiete der Praxis findet die Individualität den weitesten Spielraum.

Solch ein methodiſches Streben erblickt man leider heutzutage weniger als in früherer Zeit. Es fehlt nicht allein da, wo die Stoffſeligkeit und regulativiſche Gedächtnißdreſſur dominirt, ſondern auch in einem faſt erſchrecklichen Grade in unſeren ſogenannten höheren Schulen. Der Strom der neuzeitlichen Pädagogik, welcher wie der ſtolzeſte deutſche Fluß ſeine Quelle in den ſchweizeriſchen Hochgebirgen fand, hat dieſe Anſtalten noch immer merkwürdig wenig berührt, hat vielmehr hauptſächlich die vorregulativiſche Volksſchule getränkt, erfriſcht und verjüngt und hier reichen Segen geſtiftet, den man ſich auch anderswo ſehr wohl hätte zu Nutzen machen können und ſollen. Darum iſt es gerade für den gelehrten Lehrer ſo ſchwer, ein moderner Lehrer zu werden. Er lernt, und damit Punktum. Er zeigt im Examen, daß er gelernt hat; man ſtellt ihn ohne Weiteres an und huldigt damit ſtillſchweigend der heilloſen Meinung, daß der auch ſchon wacker lehren könne, der wacker gelernt hat. Blind in methodiſcher Beziehung und mit einem Selbſtbewußtſein, das der Prüfungscenſur gemäß ſteigt, betritt er die Schulräume. Wer ſoll ihm die Augen öffnen? Iſt er ein hervorragendes pädagogiſches Talent, ſo experimentirt er an den Kindern herum, bis er nach langem Suchen zu einigermaßen vernünftigen Reſultaten gelangt; fehlt dieſes Talent, ſo macht er's genau, wie er's von ſeinen eigenen Lehrern geſehen hat, zieht in dem alten Karren jahraus jahrein wie ein Maſchinenpferd, und da die Langweiligkeit langweilig iſt, ſo driſcht er ſein Stroh wie ein Tagelöhner für mäßigen Tagelohn und ſehnt ſich nach den Stunden außer der Schulzeit, in denen es ihm vergönnt iſt, „ein wenig gelehrt zu wurzeln" und dadurch ſich ſeinen Geſchmack am Daſein zu erhalten. Wann wird man einſehen, daß man vor Knaben und Jünglingen überall zunächſt Lehrer und nicht blos Wiſſender ſein muß, daß man ferner mit der Lehrkunſt nicht geboren wird, ſie auch nicht einmal im Fluge erhaſchen kann, daß dieſe Kunſt vielmehr die Anleitung eines Meiſters, dann lebenslange Uebung durchaus erfordert? Selbſt an den Univerſitäten ſollte man nach Jürgen Bona Meyer's ſehr richtiger Anſicht Academiker und Lehrer haben, d. h. ſolche,

die ſich die Ausbildung und Fortentwicklung der Wiſſenſchaft und dann ſolche, welche ſich die naturgemäße wiſſenſchaftliche Unterweiſung der Jünglinge zu ihrer Hauptaufgabe machen. Solche Wahrheiten erkennt man und redet man, handelt aber nicht darnach. — Der angehende gelehrte Lehrer hat auch überdies noch mit denjenigen Schwierigkeiten zu kämpfen, die allen Schulmännern ohne Unterſchied entgegen treten. Wir wieſen bereits hin auf das Geſetz der Trägheit, das die Körperwelt dominirt. Der erziehliche Unterricht erfordert extraordinären Kraftaufwand, Gewandtheit, geiſtige Geſchmeidigkeit und Biegſamkeit. Darum ſträuben ſich die Körper gegen die erziehliche Lehrart. Schon das Beſtreben, aus der anſchaulichen Erkenntniß die begriffliche entſtehen zu laſſen, iſt mit vielen Umſtänden verknüpft. Man muß überlegen, allerlei Anſchauungsmittel und Experimente herbeizuſchaffen und vorzuführen verſtehen. Man muß den ganzen Lernproceß verlangſamen, ihn dem autodidaktiſchen Ergreifen der Wahrheit möglichſt nahe zu bringen ſuchen. Das alles bedingt viele Umſtände und Mühe, allerlei Geſchicklichkeit, oft bodenloſe Zähigkeit und Geduld. Die bloße Stoffeinpaukerei iſt dieſem Verfahren gegenüber ein reines Kinderſpiel. Ihre Orgien feiert die dogmatiſche Lehrweiſe in England und den Vereinigten Staaten. Dort bringt man die in der Volksſchule zu lehrende Weisheit in Katechismusform hinein. Das Kind lernt die Antworten auswendig, der Lehrer lieſt die Fragen ab, wenn er ſich überzeugen will, ob das Erſtere gut memorirt hat. Ohne ſein textbook iſt der amerikaniſche Lehrer nicht zu lehren im Stande, mit dieſem hat er angezogen den Harniſch der Weisheit und Unverwundbarkeit. Wer einigermaßen Herrſchertalent beſitzt und zu leſen verſteht, kann Lehrer ſein, wenn er auch geſtern Kellner geweſen iſt und morgen Barbier ſein wird. Das Einprägen des Fragebuchs iſt ungemein einfach, durchaus nicht kraftraubend und ſicher zu dem Ziele führend, das man zu erreichen ſich vorgeſetzt hat. Man lernt alles auswendig und wird wahrſcheinlich den ganzen Inhalt des Buchs „an und in ſich erleben", wie der Regulativſchüler ſeine bibliſchen Geſchichten. Kein Wunder alſo, daß der faule Lehrer

von der dogmatiſchen Lehrart ſtets eingenommen iſt und daß er ſelbſt mitten in einer pädagogiſchen Werkſtatt, in der man dieſem traurigen, geiſttödtenden Schlendrian im Ganzen keineswegs huldigt, immer wieder ſtille und „gemüthliche“ Verſuche macht, ſeinem Götzen, dem Stoffe Altäre zu errichten. Börne hat geſagt, das Judenthum ſei gar keine Religion, ſondern ein Unglück; in ähnlicher Weiſe könnte man behaupten, der faule Lehrer ſei gar kein Lehrer, ſondern ebenfalls ein Unglück. Die Faulheit läßt ſich nie ganz verbannen aus den erziehlichen Räumen; es ſollten aber wenigſtens die Erwachſenen in dieſen Räumen, die Lehrer nämlich, dieſen Dämon von ſich fern zu halten ſuchen.

So weit von den Schwierigkeiten, die dem modernen Lehrer rein als ſolchem entgegen treten. Schlimmer noch ſteht die Sache, wenn man die rein erziehliche Thätigkeit deſſelben ins Auge faßt. Hier auf rein erziehlichem Gebiete begegnen ihm ſchwer zu beſeitigende Schwierigkeiten, deren Urſachen theils in ihm, theils außer ihm in den äußeren Verhältniſſen zu ſuchen ſind. Was die Erſteren betrifft, ſo iſt es eine alte Erfahrung, daß der ganze Erfolg ſeiner Thätigkeit, zum Theil auch der ſeines Unterrichts, abhängig iſt von einer Wunderblume, die er in die Seele des Kindes hinein pflanzen und dort zur Blüthe bringen muß. Dieſe Blume heißt Pietät. Sie iſt ein richtiges Gemiſch von Reſpect und Liebe. Wie der Menſch ſeinen Gott, ſo ſoll auch der Schüler ſeinen Lehrer fürchten und lieben — fürchten im Falle der Uebertretung, lieben heute und zu allen Zeiten. Das Kind fürchtet den nicht, der keinen Reſpect verdient, liebt den nicht, der keine Liebe verdient, fühlt im Ganzen den Character, der in der Perſon des Lehrers ſich vor ihm entfaltet, ganz wie edle Frauen, richtig heraus. Es kann dieſem Gefühle zwar nicht immer Worte verleihen, richtet aber ſein ganzes Verhalten ebenfalls oft unbewußt, aber genau darnach ein. Daher kommt es, daß ſich die Jugend für Dieſen, wie man zu ſagen pflegt, todtſchlagen läßt, ihm das Wort von den Lippen ſaugt, jeden ſeiner Winke beachtet und durch äußerſte Kraftanſtrengung ſein Wohlgefallen zu gewinnen ſtrebt, Jenem

aber nur widerwillig folgt, ſo wenig als möglich auf ihn hört und ſeine Befehle nur ſo weit ausrichtet, als die Furcht vor ſtrenger Strafe gebeut. Irrthümer ſind freilich auch hier möglich. Ein geſchickter Schauſpieler kann nämlich auch die Liebe der Jugend momentan erſchleichen und den Inſtinkt irre führen; es gelingt dies namentlich zuweilen bei größeren Schülern, die den Gang rückwärts durch das Paradieſesthor der Unſchuld längſt gethan haben. Sie finden bisweilen den ſündigen Lehrer, der ſonſt glänzende Lehrereigenſchaften beſitzt, ſelbſt dann liebenswürdig, wenn er ſeine Sünde zur Schau trägt und ihnen dadurch ſittlich gefährlich wird. So meint der Verfaſſer der bereits einmal erwähnten Characterologie (Seite 188): „Andererſeits wollen wir uns nicht verblenden dagegen, wie trüglich und unzuverläſſig zuweilen der Maſſeninſtinct ſich zeigt. So verdanken gewiſſe Lehrer ihre ſogenannte Beliebtheit dem einzigen Umſtande, daß ſie ſtets vorſichtiglich ernſteren Conflicten mit Schülern aus dem Wege zu gehen wiſſen; andere blos der geiſtreich anregenden Kraft ihres Unterrichts, wobei die Schüler ſich gar nicht darum bekümmern, ob dieſe Geiſtreichheit ſich etwa auch mit „Genialität“ im ſchlimmen Sinne verbinde. Wir wiſſen z. B. von einem Falle, wo eine Prima es ihrem Lieblingslehrer gar nicht übel nahm, daß dieſer den Goethe, welchen ſie ihm geſchenkt hatte, in ſeiner habituellen Geldverlegenheit alsbald zum Trödler brachte; aber wir kannten freilich auch eine Compagnie Soldaten, welche einen Hauptmann, der hernach, nicht blos wegen Geldſchwindels, ſondern auch propter ignaviam, infam caſſirt wurde, bei ſeinem Wiedereintritt ins Bataillon mit Acclamation begrüßte, blos weil ſie Gefallen fand an ſeinem „Bummelwitz“, obgleich ſie ihn „im Feuer“ Schutz hatte ſuchen ſehen hinter einem „Backofen.“ — Glücklicherweiſe kommen dergleichen Irrungen des Inſtinkts häufiger vor bei Primanern und Soldaten, als im Kreiſe einer im Ganzen wohlgeſitteten Kinderſchaar. Dieſe merkt, wie die Erfahrung zeigt, ſehr wohl, wen ſie vor ſich hat, und bringt nur dem ein Herz voll Pietät entgegen, der wirklich ein verehrungswürdiger Mann iſt. Reſpect z. B. hat ſie vor dem Lehrer,

der ein reichliches Wiſſen und eine genügende Kunſtfertigkeit beſitzt, in anregender und intereſſanter Weiſe zu lehren, Reſpect vor dem Erzieher, der ein Character iſt im vollen Sinne dieſes Worts und ſich jeden Augenblick als ein ſolcher ausweiſt. Ein Character iſt nach meinem Dafürhalten ein Mann, der edle Grundſätze hat und ihnen allaugenblicklich zu folgen verſteht. Characterlos iſt jedes Handeln gegen den eigenen Grundſatz aus Verſtimmtheit, kindiſcher Launenhaftigkeit und unmännlicher Unbeſonnenheit und Leidenſchaftlichkeit. Die vollkommene Herrſchaft der Vernunft iſt gleichbedeutend mit der vollſtändigen ſittlichen Freiheit. Sie iſt eine Frucht, die ſehr hoch hängt, und da wir ſie erreichen müſſen, und eigentlich doch ſo ſchwer erreichen können, ſo begegnet dem Erzieher gerade in ſeiner eigenen Unvollkommenheit nach dieſer Seite hin eine Hauptſchwierigkeit. Für jede inconſequente, characterloſe Handlung, ja für jede unbeſonnene Aeußerung pflegt er empfindlich abgeſtraft zu werden, nicht allein von der Jugend, ſondern auch von deren Eltern und namentlich von denen, welche uns durch ihre eigene Characterloſigkeit und die characterloſe Behandlung ihrer Kinder unſere Sache am meiſten erſchweren. Was man ſelbſt am wenigſten beſitzt, das verlangt man nicht ſelten am ungeſtümſten von dem Lehrer und Erzieher ſeiner Kinder, indem man von der allerdings richtigen Ueberzeugung ausgeht, daß dieſer durchaus beſſer ſein müſſe, als man ſelber. Es hilft nicht, wir müſſen tagtäglich energiſch ringen nach immer größerer innerer Freiheit, und Einer muß dem Andern in dieſer Beziehung den Rang abzulaufen ſuchen. Wer am weiteſten kommt, hat's jedenfalls im Kreiſe der Jugend am beſten.

Schwer ringt ſich's in dieſer Beziehung allerdings, wenn der Lehrer kein kerngeſunder Mann iſt. O wohl dem Menſchen, — ſo ſingt bekanntlich Goethe — dem die Natur eine ſchöne Geſtalt gab! In ähnlicher Weiſe könnte man rufen: O wohl dem Lehrer, dem die Natur einen eiſernen Leib gab! Es iſt bekannt, wenn auch noch nicht allgemein erkannt und anerkannt, daß unſer Beruf an ſich einer der anſtrengendſten und aufreibendſten iſt — nicht allein wegen der Gehirn-, Lungen- und Kehlkopfsſtrapazen, ſondern auch wegen der vielen deprimirenden

Gemüthserregungen, deren ſich der eifrige Mann keinen Augenblick erwehren kann. Darum iſt es auch für den an ſich Starken ſchwer, ſich geſund und friſch zu erhalten, wie viel mehr für den Schwachen und Kränkelnden. Es iſt hart zu ſagen, aber doch wahr: dieſer gehört eigentlich gar nicht in die Schulräume und den Kreis der Jugend hinein. Jener aber hat auf die eigene Geſundheitspflege einerſeits ſein Hauptaugenmerk zu richten, während er andererſeits auch nicht feige an Schonung denken darf, wenn das Seelenheil der ihm anvertrauten Jugend gebieteriſch extraordinäre Anſtrengung verlangt. Das Hindurchfahren zwiſchen Scylla und Charybdis iſt hier wie überall eine ſchwer zu löſende Aufgabe. Das Leben ſelbſt bewegt ſich in einer fortwährenden Vermittelung der Gegenſätze, und wir, die wir Leben zu pflegen und zu entwickeln haben, ſollen uns in dieſer Beziehung das Leben zum Muſter und Vorbild nehmen. Wir ſollen jugendlich und friſch ſein mit den Kindern und doch nicht kindiſch zu ihnen hinab kauern, ſtrenge und doch milde, conſequent und entſchieden und doch nachgiebig, ernſt und doch nicht unfreundlich, pünktlich und ordentlich und doch nicht pedantiſch, gerecht und doch gütig, ſtets wachſam und ſcharfblickend und doch nicht argwöhniſch, mittheilend und theilnehmend und doch nicht plauder- und klatſchſüchtig — und was weiß ich, was ſonſt noch in Betreff der geſchickten Ausweichung der Extreme von uns verlangt wird! So heißt es auch von der einen Seite: Scheue keine Mühe auf erziehlichem Gebiete! und von der andern: Schone dich ſo viel als möglich und denke ſtets an die Erhaltung deiner Geſundheit und Friſche! Gewiß iſt es, daß man geringe körperliche Störungen durch Willenskraft beſeitigen kann und muß. Gewiſſe Schwächlinge unter uns nehmen auch das geringſte Unwohlſein ſtets außerordentlich übel, und der Eine gebärdet ſich beim geringſten Schnupfen, als ob Holland gleich total in Noth wäre, während der Andere, der willenskräftige Mann, von ſolchen Störungen gar keine Notiz nimmt und ſich dadurch nicht im allergeringſten ſeine Stimmung verderben läßt. Unerzogene Mutterſöhnchen ſuchen eben ſo gut unter den Lehrern wie unter den Schülern

ihre größeren oder geringeren Begehungs- und Unterlaſſungsſünden mit Unwohlſein zu entſchuldigen und durch Appellation an das natürliche Mitleid die Entrüſtung und das harte Urtheil in der Seele des Beobachtenden zurück zu drängen und abzuſchwächen, was natürlich im Falle der Entlarvung einen ſolchen Menſchen außerordentlich kindiſch erſcheinen läßt.

Die Erhaltung der körperlichen Friſche und Geſundheit trägt auch bei zur Erweckung und Erhaltung der Liebe in der Seele des Kindes. Denn ſie allein ermöglicht es, daß man unter der Jugend jugendlich trotz der vorgerückten Jahre erſcheinen kann. Wer dazu im Stande iſt, gewinnt die Kinderherzen leichter als der, der es nicht iſt, und ſelbſt im Unterricht wirkt ein friſches und jugendliches Wort tauſendmal mehr als die grämliche Aeußerung ergrauter Weisheit. Sonſt kann im Allgemeinen geſagt werden, daß die Liebe, die uns die Jugend entgegen bringt, abhängig iſt von dem Grade unſerer eigenen Liebenswürdigkeit. Dieſe kann eine äußere und innere ſein. Wer Manier, Lebensart, ein feines und artiges Benehmen hat, beſitzt die äußere, wer ein gutes, liebevolles, zur Gefälligkeit, Hingabe und Aufopferungsfähigkeit für Andere bereites Herz hat, die innere Liebenswürdigkeit. Merkwürdig iſt's, daß ſich ein deutſcher Lehrer letztere häufig in einem bedeutenden Grade erworben hat, während erſtere in eben ſo bedeutendem Grade vermißt wird. Es iſt wahr, was einer meiner früheren Collegen bemerkte, der jüngſt von England zurück kam: daß nämlich die deutſchen Lehrer ſehr häufig an allzu großer äußerer Formloſigkeit leiden. Das iſt ſchlimm; denn die äußere Liebenswürdigkeit iſt eben ſo nothwendig für einen innerlich tüchtigen Lehrer, wie der Schliff für einen Diamanten. Die Geſammtbildung eines Menſchen erſcheint erſt dann als eine vollendete, wenn auch der äußere Schliff nicht mehr vermißt wird. Die Univerſitäten bieten nicht immer Gelegenheit dazu, ihn zu erwerben, und es iſt daher erſtaunlich, wie ungehobelt oft hochgelehrte junge Männer die Schulräume betreten, um in ihnen als lehrende Erzieher und erziehende Lehrer zu wirken. Der lange Iſrael, der als bemooſtes Haupt in dem Stiefelknecht

und dem Horaz ſeine ganze Habe mit ſich führt und ſtolz auf ſeinen Vagabundenzuſtand iſt, bildet eine köſtliche Theaterfigur; aber in den Schulräumen ſpielen ſolche Iſraeliten denn doch eine höchſt traurige Rolle. Sie ſollen das Kind erziehen und ſind ſelber nicht erzogen, ſollen es z. B. zur Pünktlichkeit, Sauberkeit und Ordnung anhalten und ſind ſelber unpünktlich und unſauber und in Hinſicht der Ordnung nicht einmal über die allererſten Elemente hinausgekommen. Kein Wunder, daß ſelbſt die glänzendſte Gelehrſamkeit und ein guter Character nicht ausreichend ſind, um ihnen die Liebe und Anhänglichkeit von Haus aus wohlerzogener Kinder zu erwerben! Zur Beurtheilung der Fähigkeit eines Lehrers ſollte man ihm nicht blos ſeine Kenntniſſe abprüfen, ſondern den ganzen Bildungsſtand deſſelben ſcharf ins Auge faſſen. „Blühende Kenntniſſe“ ſind ein nicht zu unterſchätzendes Kapital; aber in den Schulräumen bedeutet eine friſche und tüchtige liebenswürdige Perſönlichkeit doch noch ein wenig mehr als blühende Kenntniſſe. Wer dieſe Perſönlichkeit hat, leiſtet oft Erſtaunliches bei mäßigem Wiſſen; wer ſie nicht beſitzt, iſt oft bei der glänzendſten einſeitigen Geiſtesbildung ein unnützes Mitglied im Weinberge des Herrn. Herzgewinnend iſt z. B. ein heiteres und freundliches Weſen, und zwar überall, im Kreiſe erwachſener und unerwachſener Menſchen. Die unverdorbene Jugend zumal iſt für jeden heiteren Blick, für jedes freundliche Wort herzinniglich dankbar. Sie weiß auch eine artige, feine Behandlung gar hoch zu ſchätzen und vergilt ſie mit gleicher Münze. Daß auch der feine Mann zuweilen groben Klötzen begegnet, auf die er einen groben Keil ſetzen muß, verſteht ſich. Ungewitter müſſen auch in den Schulräumen zuweilen die Luft reinigen, und eine zur rechten Zeit auftretende, wohlmotivirte Entrüſtung ſteht auch dem artigen Manne ſehr wohl an. Da aber betretet ihr zuweilen mit einem wahren Bärbeißergeſicht die Klaſſe, ſo daß auch der Erwachſene ein Gruſeln bekommt, wenn er euch anſieht. Die Jugend ſteht in gar keiner Beziehung mit eurem Grimme und kann euch nicht begreifen; ſie ahnt nur, daß euer ganzer Aufzug kein paſſender iſt und findet euch von vornherein „recht

eklig.“ Da knattert ihr und ſcheltet ihr über die geringſte Kleinigkeit, bedient euch ſolcher Ausdrücke, die in den Schulräumen nun und nimmer gehört werden ſollten, und ſchlagt wohl gar trotz aller Verbote zur unrechten Zeit mit der Plumpkeule drein. Die Jugend ſieht euch erſtaunt an und findet das wieder „recht eklig“. Schließlich erſcheint ihr der ganze Mann eben ſo, und der Boden einer erſprießlichen Wirkſamkeit iſt euch unter euren Füßen weggezogen! — Ich weiß wohl, wie ſchwer es iſt, trotz körperlicher Unpäßlichkeit, trotz vieler Mühen und Verdrießlichkeiten, die dem Lehrer mehr begegnen, als anderen Leuten, die ruhige, harmloſe, gemeſſene Stimmung ſtets zu bewahren; aber trotz dieſer Schwierigkeit müſſen wir mit aller Energie nach dieſem Ziele ringen. Und die Kinder, die uns nach Jean Paul mehr werth ſein ſollen, als die Gegenwart, welche aus lauter Sachen und Erwachſenen beſteht, müſſen uns zu dieſem Kampfe immer auf's Neue anregen und begeiſtern. An jedem Morgen, wenn wir die erziehliche Werkſtatt zu betreten beabſichtigen, muß uns eine Gottesſtimme zurufen: „Ziehe Deine Schuhe aus; denn der Ort, den Du betrittſt, iſt ein heiliges Land.“

Ja, die Erziehungswerkſtätte iſt ein heiliges Land. Einſt hat ein großer Meiſter zu ſeinen Jüngern geſagt: „Ich heilige mich für euch.“ Seinem Beiſpiele gemäß müſſen auch wir uns für die Jugend heiligen. Je weiter wir in unſerer Selbſterziehung kommen, um deſto mehr wächſt unſer erziehlicher Einfluß; ja es giebt außer dem unſrigen keinen Beruf, in welchem jedem ſo fühlbar und ſichtbar tagtäglich demonſtrirt wird, was er im Grunde werth iſt. Eigentlich ſollten wir Idealmenſchen ſein zur völligen Löſung unſerer Aufgabe. Wie hoch biſt du aber erhaben, göttliche Menſchenhoheit! Wir ſehen zu dir hinauf und möchten dich gern erreichen, bleiben aber trotz allen Hinaufſtrebens immer im Thale. In dem Ringen nach einem Ziele, deſſen Erreichung auf der einen Seite eben ſo nothwendig, wie auf der andern unmöglich erſcheint, liegt für den wahren, in die Tiefe ſchauenden Erzieher die Hauptſchwierigkeit ſeines Berufs. Er kann ſie nur dadurch vermindern, daß er

in Folge ſeines raſtloſen Strebens tagtäglich wenigſtens voran kommt.

Nun ſollte ich noch reden von den Schwierigkeiten, die von außen her auf den Erzieher eindringen. Da ihre Zahl Legion iſt und unſere Betrachtung bereits einen anſehnlichen Umfang gewonnen hat, ſo werden wir uns kurz faſſen und nur andeutend verfahren müſſen. Hätten wir es erſtens in der Schule mit lauter engelreinen, herzensguten, normalangelegten Kindern zu thun, wäre unſere Aufgabe natürlich eine höchſt angenehme und im Ganzen leicht zu löſende. Wo aber finden ſich lauter ſolche Geſtalten? Wir ſind Fiſcher, denen allerlei Fiſche ins Garn laufen, kleine und große, werthvolle und miſerable. Es werden uns auch in der Wurzel verzogene und geiſtig angekränkelte Menſchen, allerlei merkwürdige und verzwickt angelegte Familienſprößlinge zugeführt, und wir ſind nicht allein da für die Guten und leicht zu Leitenden, ſondern auch für die Schlimmen und ſchwer zu Erziehenden. Dieſe letzteren Burſchen machen uns oft den Kopf über die Maßen warm und erheiſchen eine Kraftanſtrengung, die größer iſt, als uns wünſchenswerth und zuträglich erſcheint. Wir arbeiten an dieſen Geſtalten herum, machen eine vergebliche Bemühung nach der andern, glauben oft geſiegt zu haben und rufen Victoria! um im nächſten Augenblicke von der unangenehmen Entdeckung überraſcht zu werden, daß wir den Schein für das Sein genommen haben und alle unſere Bemühung eine vergebliche geweſen iſt. Zuweilen aber „iſt auch mehr Freude über einen Sünder, der Buße thut, denn über neun und neunzig Gerechte.“ Wir werfen unſer Senkblei nothgedrungen hinein in die unermeßliche Tiefe der Menſchennatur und können doch oft keinen Grund finden. Theoretiſch läßt uns ſogar die Forſchung noch recht ſehr im Stiche; praktiſch fühlen ſelbſt die feinſten Fühlfäden ſelten fein genug. Und es iſt ein entſetzliches Gefühl, wenn man ſich über die wahre Natur eines Menſchen getäuſcht und die Erfahrung macht, daß man ihn verkehrt behandelt hat trotz des beſten Willens von der Welt, das Gegentheil zu thun Wir haben häufig nicht allein mit den Jungen, ſondern auch viel mehr mit

deren Eltern zu kämpfen. Sie arbeiten uns vielfach auf alle Weise entgegen, und bei vielen Kindern muß man etwas leisten nicht weil, sondern obgleich sie Eltern haben. Diese Kinder leiden nicht blos an ihren eigenen Schwächen, sondern auch an ihren Eltern. Diese verstehen nicht, sich den nöthigen Gehorsam zu verschaffen, und die Impietät, welche sich im Hause breit macht, überträgt sich leicht auf die Schule. Reichgewordene Parvenüs wissen in der Regel die Bildung durchaus nicht zu schätzen und möchten gern den Erzieher als ihren Bedienten ansehen, von dem man allerlei Willkürlichkeiten zu fordern das Recht zu haben meint. Gewissenlose Menschen halten ihre Kinder zur Pflichtvergessenheit förmlich an, unterstützen also die Schule nicht nur nicht, sondern verhöhnen ihre Anforderungen und bestimmen ihre eigenen Kinder, es mit der Ausführung dieser Anforderungen möglichst lax zu nehmen. Die Schwätzer schwätzen vor der Jugend allerlei unbesonnenes Zeug und finden kein Bedenken darin, die Lehrer, welchen sie ihr Liebstes anvertraut haben, recht tüchtig durch die Hechel zu ziehen. Man macht uns schließlich zum Sündenbock für alle Gebrechen der Jugend, die man selber verschuldet hat, und schreibt sich alles in sein Credit, wenn dieselbe in Folge unserer Bemühungen einigermaßen gedeiht. Man könnte bogenlange Abhandlungen schreiben, wenn alle Thorheiten einzeln geschildert werden sollten, die in der eigenen Praxis ans Tageslicht getreten sind.

Genug davon. Goethe sagt bekanntlich: „Man könnte erzogene Kinder gebären, wenn die Eltern erzogen wären.“ Daß eben die Eltern so häufig durchaus selber nicht erzogen sind, macht uns unsere Aufgabe so außerordentlich schwer. „Vorüber ihr Schafe, vorüber!“ Freuen wir uns, daß es auch noch brave und gediegene Eltern giebt, die es mit der Erziehung ihrer Kinder ernstlich meinen und uns daher in der wirksamsten und liebenswürdigsten Weise unterstützen. Sie werden reichlichen Lohn für ihre Mühe empfangen.

Unser Beruf ist schwer, sehr schwer; aber er ist doch schön und bietet des Herrlichen und Erhebenden gar viel, gewiß mehr, als irgend ein anderer Beruf. Rufen wir, wenn uns

die Schwierigkeiten recht lebhaft vor die Augen treten, kühn mit dem Buche der Maccabäer: „Und es giebt eine Burg, die heißet **Doch!**“ Ja, halten wir es wo möglich mit Till Eulenspiegel, welcher bekanntlich der Meinung war, daß man gerade bergan jagen müsse, da es bergab doch schnell genug gehe. **W. L.**

II.

Von wegen der Frauen.*)

Ich habe das „wegen“ klein geschrieben; ich hätte es auch groß schreiben können; es wäre derselbe Sinn herausgekommen. Denn was heutzutage einen großen Theil der denkenden Männer beschäftigt, das sind die Lebens-Wege der Frauen.

Ist's denn wirklich so schlimm damit? Schlimmer als früher? Oder soll nur ein alter Schaden geheilt werden? Wohin man hört, in der Union Nord-Amerika's, in England, in Frankreich und Deutschland, überall ist die Rede von der Verbesserung der Frauen-Verhältnisse, von Bestrebungen, dem weiblichen Geschlechte aufzuhelfen, von Emancipation, vom Stimmrecht der Frauen, von Frauen als Aerzten, Juristen, von Telegraphinnen und anderen -innen. In England kommt vor 8 Wochen (im Mai 1867) ein Antrag vor das Parlament, den selbständigen Frauen Stimmrecht zu verleihen. Zwar fällt er vorläufig durch, aber er wird wiederkehren und schließlich in vernünftiger Form angenommen werden. Was haben alle diese Bewegungen zu bedeuten? Woher stammen sie? Was erstreben sie? Wohin führen sie? Wie weit sind sie berechtigt? Wie weit verwerflich?

Zu bedeuten hat die Sache so viel, daß, wie jetzt im ganzen Staatsleben sich bedeutende Umwälzungen vollziehen, so auch in dem Verhältniß des weiblichen Geschlechts gegen das männliche eine Aenderung vorgeht, aber — hier will ich gleich

---

*) Wir bringen in Nachfolgendem die Ansichten unseres geschätzten Mitarbeiters und Freundes, ohne dem Urtheile unseres Dr. Rodwart über denselben Gegenstand irgendwie vorgreifen zu wollen. **D. R.**

meinem Späteren etwas vorausgreifen! — nur in den Ländern, wo das bisherige Verhältniß ein unnatürliches war und nur so weit in jedem Volke, als es dort der Fall war. Wir in Deutschland haben daher nicht viel Verwandlungen zu erwarten.

Die Lage der Frauen ist heute nicht schlimmer, als sie es immer war. Die Reformation liegt in der ganzen heutigen Zeit. Es soll auch kein alter Schaden geheilt werden — im Gegentheil wird hier und da ein großer neuer entstehen! Wie es ist, war es bisher immer, aber es kann besser werden, als es immer war, und wie dies auf allen Gebieten möglich und nothwendig, nur so weit ist es auch hinsichts der Frauen der Fall.

Die Wurzeln aller dieser Bewegungen liegen tief genug. Graben wir rückwärts! — Eine große Zahl der Mädchen findet keine Männer. Dies war früher nicht so schlimm als heute. Warum? Die Erhaltung einer Familie kostet mehr (nicht blos im Verhältniß der gestiegenen Preise!) als sonst, weil der Luxus bis in die mittleren und unteren Klassen vorgedrungen ist mehr als sonst. Woher dies? Das hat verschiedene Ursachen.

Eine derselben ist die mehr und mehr sich ausbreitende Idee der Gleichheit aller Stände. Bis zu Anfang dieses Jahrhunderts unterschieden sich die Stände, selbst die einzelnen Zünfte noch durch besondere Trachten, z. B. Farben. — Dies ist hin für immer. Heute trägt der Tagelöhner am Sonntag so gut seinen Frack wie der Minister. Er hat aber keineswegs ebenso gut das Frack-Geld, wie dieser. Er überspannt sich! — Bei dem weiblichen Geschlecht ist diese Ueberspannung noch größer — darum will mancher ehrliche Mann lieber gar nicht heirathen, um nicht in Schulden zu gerathen.

Eine andere Ursache des Luxus ist der geringere Preis schön aussehender Stoffe — ich sage ausdrücklich nicht: kostbarer Stoffe, sondern schön scheinender Stoffe. Die Dienstmagd kann mit geringen Mitteln sich ein, für kurze Zeit wenigstens, prunkendes Kleid verschaffen. Dies ist ermöglicht durch die Kraft der Dampfmaschine. Wenn ein Paradoxon erlaubt ist, hat also James Watt und Arkwright die alten Jung-

fern vermehrt, ebenſo gut, wie die franzöſiſche Revolution dies gethan hat.

Eine dritte Urſache des Luxus iſt die ſich immer mehr ausbreitende Bildung des Volkes. Sie lernen mehr als ſonſt, dünken ſich aber demzufolge doppelt ſo viel, als ſonſt. Wenn ſie noch mehr lernten, würden ſie beſcheidener werden. Schon aus dieſem Grunde müſſen alſo die Schulen — nicht etwa abgeſchafft werden! — ſondern vermehrt, verbeſſert werden, damit das Volk noch mehr lerne und ſchließlich wiſſe, wie wenig es überhaupt weiß. Dann wird es auch wiſſen, wie weit es vernünftig iſt, den Luxus zu fördern oder zu hemmen.

Eine vierte Urſache iſt die Vermehrung des allgemeinen Reichthums durch große induſtrielle Unternehmungen, und im Beſondern noch das Reichwerden vieler Einzelner durch Speculation, deren Bildungsgrad keineswegs mit ihrem Vermögen wuchs. Beide Punkte führen auf die Dampfmaſchine und alſo auf unſer obiges Paradoxon zurück. Der allgemeine Reichthum giebt dem ganzen Aeußeren eines Volkes, eines Landes oder einer Stadt, ein verändertes Gepräge, und die Bereicherung einzelner gut rechnender Köpfe oder vom Glück begünſtigter Wagehälſe giebt tauſend Anderen einen Anſtoß, auf denſelben Pfad zu lenken und es Jenen nachzuthun. So kommt oft in eine ganze Bevölkerung eine Strömung des Luxus und der Prachtliebe, die ſchließlich ins Verderben führen muß, denn es können nicht Allen gleiche Looſe fallen. Und doch möchten die Meiſten den Schein retten.

Aus dieſem Wunſche, möglichſt ſchnell und mit der möglichſt geringen Mühe reich zu werden, erklärt ſich auch die auffallende Erſcheinung, daß ein Handwerker, der Jahrzehnte lang durch ſein Gewerbe mit Ehren beſtand, plötzlich daſſelbe trotz ſeines goldenen Bodens verläßt, und einen Bier- oder Schnapsladen (zu Hochdeutſch: Reſtauration) anlegt, weil er da ſchnelleren und müheloſeren Verdienſt hofft. Ebendahin gehört es, wenn faſt jeder Handwerker neben ſeiner Werkſtatt noch einen Laden errichtet, um noch etwas nebenher ohne Mühe zu erwer-

ben. Dergleichen ſtammt in der That erſt aus der neueſten Zeit und hat ſeinen Grund nur in dem allgemeinen Streben, nicht möglichſt viel zu leiſten und einen ehrenvollen Namen zu haben, ſondern möglichſt leicht und ſchnell reich zu werden. Auch dieſe Strömung kommt uns von den Yankee's. Dort iſt ſie reißend und übergewaltig. Daher giebt es für einen ächten Nordamerikaner keinen „Beruf," ſondern nur die Beſtimmung oder Pflicht, obenauf zu kommen.

Aus dieſen und verwandten Urſachen iſt der Luxus mehr und mehr nach unten hin vorgedrungen. Eine Folge davon iſt die Steigerung aller Anſprüche — und in dieſer Richtung weiterhin die geringe Zahl der Eheſchließungen. Statt daß alſo die Steigerung des allgemeinen Wohlſtandes die Zahl der Ehen vermehrt hätte, iſt vorläufig wenigſtens der umgekehrte Fall eingetreten, weil die Urſache noch nicht ihre volle letzte Wirkung geäußert hat. Dieſe muß aber zuletzt ſein: Vermehrte Sittlichkeit, größere Zahl der Ehen, weniger alte Jungfern, keine Emancipationsgelüſte mehr!

Für den Augenblick ſtehn wir mitten in der Entwicklung. Wie aber Der ſehr falſch urtheilen würde, der im April, wenn die Knospen anfangen zu ſchwellen, ſagen wollte: So ſieht alſo eine Eiche oder Linde oder Buche aus! — ebenſo falſch würde Der urtheilen, der aus dem heutigen Zuſtande der Dinge urtheilen wollte, das ſei ihre wahre Geſtalt. Ja! für heute iſt's ihre wahre — aber wir ſtehn im Uebergang. Die Zeit liegt im Fieber. Sie will ſich von der Krankheit befreien, daher die heftige Bewegung.

Natürlicherweiſe iſt das Fieber da am heftigſten, wo die Krankheit am ſchlimmſten iſt, d. h. wo die Frauen die verkehrteſte Stellung einnehmen. Da ſteht obenan Nord-Amerika, dann folgt England, dann Frankreich und zuletzt erſt Deutſchland. Von Italien und Spanien iſt hier keine Rede, ebenſo nicht von Rußland, weil in allen dieſen Ländern das Weib noch im engen Kreiſe des Hauſes lebt und am öffentlichen Leben weder Theil nimmt, noch nehmen will. Es giebt nordamerikaniſche, engliſche, franzöſiſche, deutſche Schriftſtellerinnen, — aber

von ſpaniſchen, italieniſchen oder ruſſiſchen habe ich noch nichts gehört. Sind doch in dieſen Ländern jetzt kaum die Männer zur Theilnahme am öffentlichen Leben zugelaſſen — die Frauen werden noch gar nicht davon berührt. Beatae illae!

In der Union iſt auch das Fieber zuerſt ausgebrochen. Dort iſt die Stellung des Weibes durchſchnittlich eine völlig widerſinnige. Ich ſehe hier von den eingewanderten Familien ab, welche die Sitten ihrer Heimath bewahrt haben, ſondern denke nur an das Haus eines real Yankee. Seine Lady ſchläft Morgens bis tief in den Vormittag, ſteht dann auf gegen Zehn, läßt ſich ankleiden und nimmt ihr Frühſtück allein, macht Beſuche gegen Mittag bei Freundinnen oder in Reſtaurationen, kommt heim, kleidet ſich um, trifft beim Dinner um 5 Uhr Nachmittags ihren geliebten Gatten zum erſten Mal am Tage, und verbringt den Reſt nach Tiſche bis zur Nacht nach ihrem Belieben. Hat denn die Frau keine Kinder? O ja, freilich! Herangewachſene Töchter, d. h. ſolche über 13 Jahre, die aus der Penſion zurück ſind, eifern der Mama nach auf ihren eigenen Wegen, die in New-York z. B. auf dem Broadway Mittags von 11—1 Uhr aus einer Conditorei in die andere führen! um zu probiren, welche den beſten — — Liqueur hat. Zu ſolchen „Spaziergängen" thun ſich gewöhnlich zwei oder drei Altersgenoſſen zuſammen. — Wo ſind die übrigen Kinder? Nun, die kleinſten von 1 Tage bis zu 3 oder 4 Jahren ſind mit der Amme und den Kindermädchen in der Kinderſtube, die weit abſeits von den Zimmern der zärtlichen Mutter liegt. Vom vierten Jahre an werden ſie der Erziehung wegen — von der ſie ſelbſt freilich nie etwas geſehen oder gehört, auch nichts an ſich ſelbſt davon erfahren hat! in eine Penſion gethan (Knaben und Mädchen verſteht ſich geſondert) wahrſcheinlich, damit die Geſchwiſter durch die Entfernung von einander das Gefühl der Sehnſucht zu einander empfinden lernen — die Amerikaner ſind feine Köpfe, was Familie, Erziehung, Frömmigkeit und dergl. Artikel betrifft. In ſolcher Penſion bleiben die Mädchen bis zum 14. Jahre, wo ſie ſchon ſehr ausgewachſen ſind, die Knaben etwas länger und treten dann in ein Geſchäft oder in ein College

ein, um sich entweder der kaufmännischen oder einer wissenschaftlichen Laufbahn zu widmen, ꝛc. ꝛc. Ich breche hier ab, weil wir von den Frauen reden.

Nachdem so die Sehnsucht zur Familie, Geschwisterliebe, Gehorsam und Pietät gegen die Eltern durch zehn Jahre der Trennung genügend herausgebildet und großgewachsen ist, kommt das Kind ins Elternhaus zurück. Hier zeigt sich nun gewöhnlich die seltsame Erscheinung, daß das Haus diese Tugenden gar nicht finden kann; selbst mit dem Mikroskop will sich nichts entdecken lassen. Hat das Haus sie gleich im ersten Augenblick im Rückkehrenden vernichtet? Sind sie auf der Reise verloren gegangen? Keines von beiden — beides war unmöglich, denn es war nichts davon vorhanden, dagegen eine gute Portion Selbstsucht und Egoismus. Das sind die Früchte der Pension.

Demgemäß gestaltet sich das weitere Leben der Tochter, des Sohnes. Bleiben wir bei der Erstern. Sie genießt nun die Jahre der Ungebundenheit, auf die sie so lange gewartet, in der oben angedeuteten Weise, bis der Papa sie an den reichsten Mann verheirathet, den er für sie hat auftreiben können. Wenn Alles in Ordnung ist wegen Aussteuer und Mitgift ꝛc., lernt sie ihn auch kennen, heirathet ihn nach einiger Zeit und zieht in sein Haus, wo sie die Rolle des vornehmsten, theuersten Hausgeräthes spielt. Sie kann allen ihren Launen fröhnen, soweit die Kasse des Gemahls reicht, braucht sich um Kinder und Hauswesen gar nicht zu kümmern, hat aber auch in natürlicher Folge davon, daß sie keine Pflichten hat, keinerlei Rechte. Sie ist völlig Sache für den Mann. Er spricht von ihr, wie von einem theuern Möbel, und wie er ein solches nicht in sein Vertrauen zieht, so auch seine Frau nicht. Er geht hierhin und dorthin, und die Frau weiß von gar nichts. Er nimmt sie mit, wohin er will: sie hat keine Stimme im Haus-Rath, denn sie ist nur Hausrath. Dafür aber wird sie sehr oft neu überzogen mit Seide und Sammt, behangen und besteckt mit allerlei Zierrath, wie es die neueste Mode verlangt. Sie hat viel Putz, aber wenig Nutz. Das ist im Durchschnitt, abgesehen von rühmlichen Ausnahmen, die vornehme amerikanische Lady, von

der es überall heißt: At first the lady! Man tanzt um sie, wie die Israeliten in der Wüste um die goldne Kuh, aber sie ist ebenso hülflos, wie diese. Man räuchert ihr, man wedelt ihr Kühlung, aber Götze ist Götze! Es ist kein Geist und keine Seele darin und auch keine hineinzubringen. Dumm und plump sitzt sie da auf ihrem hohen Stuhl und verlangt Huldigung. Die Männer lassen es äußerlich auch nicht daran fehlen; im Innern aber hegen sie die herzlichste Verachtung.

Wenn etwa Jemand diesen äußerlichen Cultus der Frauen in der Union mit der Stellung der Frauen im Mittelalter vergleichen wollte, so würde er bald finden, daß die etwaige Aehnlichkeit nur eine rein äußerliche sei. Hier wie dort wird der Frau äußerlich viel Verehrung erwiesen — das ist aber auch Alles. Die Frau im Mittelalter war aber die Seele des Hauses; die Töchter Karls des Großen spannen und webten die Gewänder ihres Vaters — das lassen die amerikanischen Frauen fein bleiben! Damals hatte die Frau das ganze Innere des Hauses zu verwalten; die Amerikanerin läßt den Mann auf den Gemüsemarkt gehn und einkaufen. Ueberall wurde im Mittelalter der Frau wirkliche Huldigung, die sich auf ihren hohen Werth stützte, dargebracht, der Mann hielt sie sich mehr ebenbürtig, er warb um ihre Liebe oft jahrelang — die alten Heldengedichte geben dazu Beispiele in Fülle an die Hand — aber in Amerika möchten sich solche schwerlich auftreiben lassen. Der Unterschied zwischen hier und dort ist also riesengroß, und hat seine Hauptwurzel darin, daß damals die Frau thätig und wirksam war, die des Yankee aber träge und unnütz ist und weder an Bildung noch an Einfluß einen Vergleich mit Jener aushalten kann.

Aus diesem Uebel in den höhern Ständen hat sich allmählich die Geringschätzung aller Frauen hinabgeschlichen in die mittleren und unteren Regionen und auch dort sich wie eine Pest ausgebreitet und Unheil angerichtet. Man betrachtet die Frau als ein nothwendiges Uebel, das man gern los wäre, wenn nicht die Kinder eine Mutter voraussetzten. Einen eigentlichen Umgang, d. h. einen geistigen Verkehr zwischen Männern und

Frauen kann man in der Union am hellen Tage mit der Laterne ſuchen und wird ihn ſelten genug finden, wenn Einer überhaupt ſo glücklich iſt, daß ihm dies gelingt. Die Frauen ſind nur koſtbare Spielzeuge — übrigens als Nullen von den Männern betrachtet und demgemäß behandelt.

So iſt in der Union das weibliche Geſchlecht allmählig tiefer und tiefer geſunken und nun kommt der Rückſchlag — der Drang nach oben. Es ſind nicht Alle verſunken. Die noch gut ſtehen, wollen helfen. Es ſoll beſſer werden. Sie wollen ihre Schweſtern aus der völligen Nichtigkeit, in der ſie eben untergehen wollen, heraufheben durch deren eigene Arbeit. Der Grundgedanke iſt alſo gar nicht übel. Das Weib ſoll ſich die Achtung zurückerobern, die es ſo ganz verloren hat. Nun gehts auch hier, wie immer — es wird hinter das Ziel geſchoſſen. Was man erſt zu erringen hat durch Arbeit, von dem verlangt man ſchon die Früchte. Man fordert z. B. Stimmrecht der Frauen, und hat doch noch nicht dafür geſorgt, daß ſie auch die dazu nöthige Einſicht haben. Erſt dieſe langſam anarbeiten, dann wird Jenes ſich allein verwirklichen. Die Klügern verlangen daher auch nur Raum und freie Bahn für die Arbeitskraft der Frauen, und die haben auf Erfolg zu hoffen. Erſt Leiſtungen, dann Rechte!

Ein wenig beſſer ſteht es mit der engliſchen Lady. Auch ſie empfängt Huldigungen mehr als das Maß der Vernunft vorſchreibt, aber ſie iſt deren würdiger, als die Nachbarin drüben. Sie hat mehr gelernt, kümmert ſich mehr um das Haus, wenn auch oft noch keineswegs zur Genüge, und ſteht daher ihrem Manne näher. Die Töchter ſind der Mutter untergeben und haben keineswegs die Ungebundenheit derer in der Union. Auch die Eheſchließungen, ſo viel auch oft daran zu tadeln iſt! — ſind doch beſſer, als in der Union, wo einzig King Dollar die Herrſchaft übt. Man kann eher drei ehrenwerthe, tüchtige engliſche Frauen als eine amerikaniſche finden.

Die engliſche Mädchen-Erziehung iſt unvergleichlich beſſer, als die amerikaniſche; demungeachtet iſt die Höflichkeit der Männer gegen die Frauen viel zu übertrieben. Und wo immer der-

gleichen ſich zeigt, was gegen Vernunft und Natur iſt, da muß und ſoll man mißtrauiſch werden, wenn auch die Sache noch ſo lieblich und unſchuldig ausſieht. Man wird bald den faulen Fleck finden, den Wurm, der die Frucht ſo vorzeitig ſchon mit lieblichen Farben bemalt und als reif erſcheinen läßt.

Auch die Engländer haben nicht die rechte Ehrfurcht vor der Frau. Ihr Cultus hat etwas mehr Grund und Boden, als der amerikaniſche, aber einen rechten Grund hat er auch nicht. Auch ihnen iſt die Frau halb Spielzeug. Ihre Höflichkeit iſt daher doch nur launiſche Tändelei. Die Frau iſt ihnen kein Möbel, aber doch auch noch nicht Gefährtin des Lebens, ſondern allenfalls wie ein liebliches Kind, mit dem ſie ſpielen zu ihrer Unterhaltung, ohne es irgendwie länger zu beachten oder ihm mehr einzuräumen, als ihnen anſteht. Auch hier die nicht ſeltenen rühmlichen Ausnahmen abgerechnet.

Die Lady ſelbſt tritt mit ziemlichem Selbſtgefühl auf und erwartet überall Entgegenkommen und Huldigung. Das fällt oft recht unangenehm auf, beſonders dem Deutſchen, der dem Weibe wohl Rückſicht und Nachſicht erzeigt, aber keineswegs gewohnt iſt, immer mit dem Wedel hinter dem Stuhle ſeiner Frau zu ſtehn. Eine Folge dieſer Selbſtüberhebung iſt die innere größere oder geringere Kälte oder Gleichgültigkeit des Mannes. Er läßt ſie inwendig links liegen, während er äußerlich nichts verſäumt, was die zarteſte Rückſicht fordert. Es iſt beſſer als in der Union, aber noch lange nicht gut. Daher ſind auch die Folgen dieſer Verhältniſſe ähnliche. Auch in England iſt die Frau der mittlern und untern Stände ſehr gedrückt. Daher nun die allgemeine Empörung, wenn auch nicht in ſolchem Maße, wie drüben, weil auch das Uebel hier nicht ſo groß und heftig iſt.

Von der franzöſiſchen Dame brauche ich wohl kaum zu ſprechen. Sie iſt höchſt liebenswürdig, macht außer auf Putz nicht viel Anſprüche. Huldigungen verlangt ſie nicht, nur Galanterieen liebt ſie. Kniebeugen läßt ſie kalt, Handküſſe ſind ihr angenehmer. Nur immer liebenswürdig gegen ſie, nur recht herzhaft plaudern, ihr viel ſchenken, ſie auf Bälle führen: das

iſt ihr Leben, das iſt ihr Streben: Nur keine Langeweile! — Denn Langeweile macht häßlich und verdirbt den Teint: hübſch ſein iſt aber die erſte Pflicht der Franzöſin; ſie will gefallen. Das will die engliſche Lady weit weniger, die Amerikanerin gar nicht. Dieſe beiden fordern Unterwerfung und Rückſicht: die Franzöſin erwartet galantes Entgegenkommen. Für das Haus ſorgt ſie einigermaßen; Alles ſoll nett und blank ausſehen, gediegen braucht es nicht zu ſein. Wenn's nur recht glänzt — Gold muß es nicht gerade ſein. Nur äußerlich den Schein retten! So in Allem. Auch in der Unterhaltung nur immer geſprächig und witzig — geiſt- und ſeelenvoll will ſie gar nicht ſein, weiß es auch nicht zu ſchätzen. Die engliſche Lady will unterhalten ſein und ſpricht wenig; die amerikaniſche noch weniger, fordert aber noch mehr. Die Franzöſin plaudert ſelbſt munter drauf los, über tauſend Dinge, von denen ſie oft nicht ein einziges kennt. Viel Wiſſen macht ihr den Kopf nicht ſchwer. Ihre Kinder hat ſie einigermaßen lieb, ſchickt ſie aber auch gern in Penſion, weil ſie ihr zu Hauſe ſtörend ſind. Welche furchtbaren Zuſtände ſich in dieſer Hinſicht in der Hauptſtadt entwickelt haben, indem es Sitte geworden, ſchon die Säuglinge aus dem Hauſe zu geben, darüber verweiſe ich auf die Verhandlungen im geſetzgebenden Körper. Da kamen haarſträubende Dinge zu Tage — ich will hier, da es mich zu weit führen würde, nur darauf hindeuten, um obige Behauptungen zu beweiſen.

Daß wir nun in Deutſchland ähnliche Exemplare aufzuweiſen haben, wie die drei Durchſchnitts-Typen der oben geſchilderten Frauen in der Union, in England und Frankreich, verſteht ſich von ſelbſt, und jeder meiner Leſer wird mehr als ein Beiſpiel für dieſelben aus ſeiner Erfahrung anführen können. Am meiſten wird ſich die engliſche Lady vertreten finden, wohl wegen der Blutsverwandtſchaft der germaniſchen Stämme. Zur Franzöſin fehlt den Deutſchen das leichte Blut, und fehlt auch die Männerwelt, die ſolche Dinge heranzieht. Freilich was die Liebe zum äußern Schein betrifft, da fehlt es nicht an zahlreichen Vertreterinnen der franzöſiſchen Richtung, aber ſelten hat

eine deutſche Frau die angeborne Leichtigkeit und Beweglichkeit des Weſens, die bei der Franzöſin ſo anziehend wirkt, inſoweit es ſich um eine Plauderſtunde handelt.

Das Weſen und Streben der deutſchen Frau iſt Gediegenheit. Sie füllt erſt den Wäſchſchrank, dann das Kleiderſpinde. Sie giebt wenig oder nichts auf Schein. Sie trägt keine imitirten Diamanten. Sie plaudert nicht, ſondern ſpricht. Sie iſt keine Lady, keine Dame, ſondern eine Frau. Frauen giebt es nur in Deutſchland! —

Die deutſche Frau verwaltet ihr Haus; ſie erzieht ihre Kinder ſelbſt; ſie hat ihre Augen über dem Ganzen und iſt ihres Mannes treue Helferin und Gefährtin. Sie greift ſelbſt mit an; und in Stunden der Noth und Gefahr hat ſie keine Ohnmachten, ſondern geſunde Arme zur Rettung ihrer Angehörigen. Sie ſteht in ihren Schuhen feſt und braucht nicht getragen zu werden. Sie iſt nicht ihres Mannes Favorite, nicht ſein Spielzeug, nicht ſein Möbel, ſie iſt ſein Weib. Sie erwartet keine Huldigungen, keine Galanterieen, keine Geſchenke, keine Dienſte: ſie iſt bereit, ihm treu zu dienen und zu helfen!

Das iſt die deutſche Frau; das war ſie — und gebe Gott! — das wird ſie immer ſein!

Laſſet uns dazu thun, daß ſie es immer ſei. Denn indem wir tüchtige Frauen erziehen: erziehen wir ihre tüchtigen Söhne, die zukünftigen deutſchen Männer. Noch lebt in uns die alte Kraft — der Tag von Königgrätz hat es gezeigt! — noch ſind die deutſchen Arme allüberall gefürchtet, der deutſche Geiſt auf Erden geachtet. Wir danken es unſern Müttern ſo gut, als unſern Vätern. Laſſet unſere Töchter werden, wie unſere Mütter!

Das franzöſiſche Weſen mit ſeinem Glanz, ſeiner Hohlheit, ſeinem Leichtſinn, ſeiner Lüge hat zwar ſchon vieles bei uns verderbt; manch Blatt iſt welk geworden! Aber noch geſund und feſt ſteht der Stamm. Emancipation? Wie? Ja denn! Emancipiren wir uns von dem Schönthun mit dem Fremden und Ausländiſchen! Emancipiren wir unſere Frauen von der Albernheit der Mode, von der Eitelkeit des Halbwiſſens, von der Lüge und dem Schein, der ſich in unſre Häuſer einſchleichen

will und ſchon hier und da eingeſchlichen hat. Das iſt die einzige Emancipation, die uns in Deutſchland Noth thut. Unſere Frauen ſtreben nach keiner andern, und bedürfen keiner andern!

Es ſind uns aber noch einige der im Anfang aufgeworfenen Fragen zu beantworten übrig. Was die Emancipations-Beſtrebungen zu bedeuten haben und woher ſie kommen, das glauben wir erledigt zu haben. Was ſie erſtreben, iſt klar: eine bürgerliche, geſetzliche Gleichſtellung der beiden Geſchlechter. Wohin führen ſie? Wahrſcheinlich über kurz oder lang dazu, daß Frauen, die ſich ſelbſtändig ernähren, die alſo irgend ein Gewerbe oder dergl. auf eigene Hand betreiben, auch gewiſſe Rechte eingeräumt erhalten. In Amerika wird das zuerſt geſchehn — warum? iſt theilweiſe oben angedeutet, und auch darum, weil in der Union das Gefühl für das Schickliche durch die Verwilderung der Frauen mehr verſchwunden iſt, als in den übrigen genannten Ländern. Man hat dort keine Tradition — das iſt gut, inſoweit eine Tradition zum Hinderniß der Spätern werden kann, aber auch ſchlimm, inſoweit darin eine Richtſchnur gegeben iſt. Der Yankee ſchwankt in der Mitte zwiſchen Ueberfeinerung und natürlichſter Rohheit. Er hat noch keinen feſten Grund der Geſittung außer der Natur und Vernunft. Er hat noch keine Geſchichte. Er fragt: Gehts? und heißt die Antwort: Ja! — ſo verſucht er's, ob es noch ſo toll und widerſinnig ſei. Er hat auf ſolche Weiſe Großes, Unglaubliches geleiſtet; er hat am Beſten gezeigt, welch ein Rieſengeſchlecht die Menſchen ſind, die ächten Söhne des Prometheus. Man muß ihn ehren, anſtaunen; ſeine Kraft und Gewandtheit in Beſiegung von Hinderniſſen überſtrahlt Alles, was das Menſchengeſchlecht je geleiſtet. Wer ſehn will, was die Menſchennatur vermag, der gehe nach der Union; er wird anbetend ſtehn vor Gott, der ſolche Kraft gegeben. Aber bei alledem iſt der Yankee noch nicht das Ideal eines Menſchen. Er ſelbſt iſt auch nicht glücklich — er hat weder Ruhe noch Raſt: Go ahead! und die Grazien bleiben ferne.

Auch in England werden die Frauen politiſche Rechte erlangen, — ob auch in Frankreich? Ich möchte es kaum glauben. In Deutſchland in dieſem Jahrhundert durch eigenen Antrieb

gewiß nicht. Geſchähe es doch, ſo wäre es nur Nachahmung deſſen, was in den andern Ländern geſchieht — und das wird der Reichstag der Deutſchen bleiben laſſen!

Denn ich kann nicht umhin, zu denken, daß im Leben der Völker ewige Geſetze ſich offenbaren und wozu kein Bedürfniß iſt, danach ſtrebt man nicht. Nun iſt aber in Deutſchland die Stellung der Frau weit anders, beſſer, als in den übrigen Ländern. So kann nach meiner Ueberzeugung auch jene Strömung ihr nichts anhaben. Es werden wohl Anſtalten zur Hebung des weiblichen Geſchlechts, für nützliche Beſchäftigung desſelben ꝛc. getroffen werden — ja! aber durch die Geſetzgebung politiſche Rechte wie z. B. Stimmrecht verleihen — das erleben wir nicht mehr. Weibliche Abgeordnete im deutſchen Reichstag wird dies Jahrhundert nicht ſehn. In der Union ſtehe ich aber für nichts dergleichen.

Wie weit ſind dieſe Beſtrebungen gerechtfertigt? Wie weit verwerflich? — Das Erſtere nur ſo weit, als die Bildung des weiblichen Geſchlechts zu heben iſt, und den Frauen dadurch Gelegenheit gegeben wird, ſich ſelbſt zu ernähren und auf eigenen Füßen durch die Welt zu kommen. Auch inſoweit, daß ihre tüchtigen Kräfte auf ſolche Weiſe dem großen Ganzen weit mehr nutzbar gemacht werden, als es durch Sticken und Nähen der Fall iſt. Dies Alles aber mit der Einſchränkung, daß die Schranken, welche die Natur durch das Geſchlecht ihnen gezogen hat, nicht überſprungen werden. Alles Amazonenhafte iſt Unſinn! Und wo das Männliche anfängt, hört das Weibliche auf — und von da an iſt Alles verwerflich, was dem Weibe zugemuthet wird. Die Natur hat aber von Grund auf dem Weibe einen andern Bau, eine andre Organiſation, alſo auch eine andre Sphäre gegeben, als dem Manne. Die Cultur hat dieſe Anlagen entwickelt, und die Geſchlechter noch mehr verſchieden gemacht, als ſie es im Anfang waren. Der Wilde und ſein Weib in Süd-Amerika oder Neger und Negerin in Afrika ſtehn ſich näher, als der Europäer und ſein Weib — aber auch nur in gewiſſer Hinſicht, nämlich in Bezug auf Körperkraft und in Bezug auf geiſtige Beſchränktheit. Stark ſind ſie Beide —

und dumm ſind ſie beide auch. Der Unterſchied zwiſchen ihnen iſt nicht allzugroß, jedenfalls weit kleiner, als der zwiſchen dem Engländer und ſeiner Lady. Denn hier iſt der Mann ſtark und derb, die Lady ſchwächlich und zart. Dieſe hat Vieles gelernt, aber der Mann unverhältnißmäßig viel mehr. — Man könnte den obigen Satz auch umkehren und ſagen: Der Europäer und ſeine Frau ſtehn ſich näher als der Wilde und ſein Weib, und er wäre auch richtig — dem Wortklange nach, aber der Sinn wäre ein anderer. Dort iſt mit „näher ſtehn“ gemeint: ſie ſind ſich ähnlicher, haben weniger Unterſchiede — hier aber wäre damit gemeint: ſie verſtehn ſich beſſer, inniger, haben mehr Anknüpfungspunkte als jene. Denn zwiſchen dem Neger und ſeiner Gefährtin giebt es außer den körperlichen Bedürfniſſen von Nahrung, Kleidung und Wohnung keinerlei gemeinſame Intereſſen — die Kinder ſind kaum welche! — während zwiſchen dem Engländer und ſeiner Lady noch jene unzähligen Beziehungen des Culturlebens vorhanden ſind, welche durch Staat, Wiſſenſchaft, Kunſt, geſellſchaftliches Leben ꝛc. hervorgerufen werden.

Verwerflich ſind alſo die Emancipations-Beſtrebungen, ſobald ſie die Unterſchiede außer Acht laſſen, welche die Natur zwiſchen beiden Geſchlechtern geſetzt hat.

Das Weib hat einen ſchwächern Knochenbau als der Mann: dies gilt von allen Raçen des Menſchen! Sie hat eine geringere Muskelkraft als der Mann, beides nicht erſt durch Erziehung ſondern von Geburt. Daraus folgt, daß an ſie nicht dieſelben Anforderungen hinſichts der Körperkraft zu ſtellen ſind, als an den Mann, daß ſie alſo den Staat nicht vertheidigen ſoll. Ein Heer von Weibern wird ſelbſt der Union zuwider ſein — obwohl vielleicht dort auch der Verſuch gewagt wird, denn dem Yankee iſt Alles möglich, was möglich iſt. Hat aber das Weib den Staat nicht zu ſtützen durch Kraft, durch die That, ſo ſoll ſie es vielleicht durch den Rath. Aber auch hier hat die Natur einen Fingerzeig gegeben. Der weibliche Schädel, beſonders das Vordertheil, in welchem das Denken vorgeht, iſt kleiner, daher der Verſtand weniger kräftig und umfaſſend als beim Mann. Außerdem gilt auch wohl die Umkehrung des

alten deutſchen Wortes: Wo ich nicht mitgerathen, brauch ich nicht mit zu thaten! in der Faſſung: Willſt Du — oder kannſt Du nicht mit thaten, brauchſt auch nicht mit zu rathen! — haſt wenigſtens kein Recht es zu fordern. So lange alſo das weibliche Geſchlecht als ſolches in corpore nicht mit in den Krieg zieht, hat es auch als ſolches keine Stimme in der Rathsverſammlung, die über Krieg und Frieden beſchließt, zu beanſpruchen. Mulier taceat in ecclesia! —

Eine Folge dieſer verſchiedenen natürlichen Anlage iſt es auch, daß den Frauen der Sinn für alles Mathematiſche nur in ſehr geringem Maße eigen iſt. Nun iſt aber die Mathematik die Turnkunſt des Geiſtes. Grade in ihr können die Frauen nichts Rechtes leiſten; (?) es wird alſo mit ihrer Logik in alle Ewigkeit ſchlecht beſtellt ſein, ſo lange die Erde nicht andre Weiber hervorbringt. Zu Juriſten und ſelbſt zu Theologen und Aerzten ſind ſie alſo nicht zu machen. (?) Ziehen und zerren wir ſie alſo auch nicht in Sphären, wohin ſie gar nicht paſſen, und dulden wir auch nicht, daß entartete Glieder des zweiten Geſchlechts ſich in ſolche Sphären eindrängen. Es kann nur eine heilloſe Verwirrung aller Begriffe geben, die ſchließlich mit einem großen Schlag auseinanderplatzt. Denn die Natur läßt nicht mit ſich ſpaßen. Sie hält die eiſernen Zügel ihrer Geſetze feſt und erzwingt ſich den Gehorſam, den man ihr etwa weigern wollte.

Ob die Frauen lange Kleider, oder Hoſen und Weſten tragen wollen, ob ſie Cigarren und Pfeifen rauchen oder nicht: das überlaſſe ich ihnen. Darin hat die Natur gar nichts vorgeſchrieben. Wer mit vielen Völkern der Erde gelebt wie ich, der kann das Weſentliche vom Unweſentlichen ſcheiden lernen. Die Orientalin trägt Hoſen und Weſte und raucht ihre Pfeife und die Holländerin, alſo eine Deutſche, thut ihr dies nach — und beide ſind keineswegs Männer oder männiſch. Dergleichen Dinge berückſichtige ich hier gar nicht.

Auf einer andern Seite hat die Natur das Weib dagegen ſehr reichlich bedacht: auf der des Gemüths. Was ihr an Verſtand abgeht, das erſetzt im häuslichen Leben reichlich ihr feines Gefühl für das Schickliche und Anſtändige. Daher iſt

es ein ſo oft gehörtes Wort der Frauen, ſelbſt der gebildetſten: „Ich fühle es ſo, wenn ich auch keinen Grund dafür angeben kann. Ich weiß nicht, warum? aber ich fühle es ſo!“ Hier, wo ſie alſo gut ausgerüſtet iſt, da ſuche man auch ihren Wirkungskreis, das Ziel, dem ſie mit ſolchen Kräften zueilen, die Sache, der ſie mit ſolchen Vorzügen recht dienen kann.

„In Geldſachen hört die Gemüthlichkeit auf“, hat Herr Hanſemann einſt geſagt. Das Geld iſt das große allgemeine Austauſchmittel des Verkehrs. Im Verkehr hört alſo die Gemüthlichkeit auf; im öffentlichen Leben ſpielt das Gefühl keine Rolle, ſoll und kann keine vorherrſchende ſpielen. Da iſt der Verſtand und ſeine Verwandten Herrſcher des Tages. Die Frau aber hat deſſen nicht allzuviel; (?) ſie ſteht hinter dem Mann zurück — alſo bleibe ſie aus dem öffentlichen Leben fort! Dies iſt des Mannes, und ſei und bleibe des Mannes! Wer ſoll denn ſonſt das Haus behüten, während der Mann draußen ringt?

Das Weib! Ihr Gemüthsleben und ihre vorwiegende Kraft deſſelben weiſt ſie in das häusliche Leben. Dort gilt ganz beſonders das Gemüth. Im engen Kreiſe der Familie ſtehn ſich die Kräfte nicht feindlich gegenüber; überall ſind Bande der Liebe. Da ſtelle man das Weib hin! Das iſt der Platz, wo ſie arbeiten kann mit ihren Kräften, da ſind Ziele, die ſie erringen, da ſind Götter, denen ſie dienen kann. Da iſt ſie unerſetzlich! Kein Mann kann weibliche Geduld üben! Kein Mann kann Kinder pflegen, wie eine Frau! Alſo bleibe er auf ſeinem Poſten draußen, ſie auf ihrem Poſten drinnen! Und man menge nicht Beides durcheinander.

Daher, wegen ihres Gemüthslebens ſind die Frauen auch im Kriege und Frieden als Krankenpflegerinnen unerſetzlich und in dieſer Weiſe mögen ſie am Kriege theilnehmen, eben da, wo es kein Krieg mehr iſt — nach der Schlacht! Ueberhaupt überall mag das Weib wirken, wo vorzugsweiſe Gemüth zur Sache verlangt wird, alſo als Lehrerin, Erzieherin, Kindergärtnerin, als Krankenpflegerin. Will man ſie auch als Poſt- und Telegraphen-Beamten anſtellen, nun ſo mag das angehn —

das ist neutraler Boden, auf dem sie dort stehen. Er verlangt weder besondern Verstand, noch besonderes Gemüth, und solche neutrale Landstriche in unserm gesellschaftlichen Leben mag es noch manche geben, und mag das Weib dort thätig sein, doch bleibt allen diesen Beschäftigungen das Gemeinsame: sie müssen in geschlossenen Räumen, also im Hause, stattfinden! Das Weib gehört nicht auf die Straße, auf den Markt — das Aeußerste was hier geduldet werden kann, weil nur dadurch die Kunst alle ihre Blüthen entfaltet, ist die Bühne. Aber wie wenige sind da Priesterinnen der Musen, und wie Viele spielen nur sich und ihre Eitelkeit auf. Solche sind verwerflich und sollten von der Bühne gejagt werden, wie frivole Dirnen aus dem Tempel der Vesta. Das Weib gehört ein für alle Mal ins Haus! — Und alle Beschäftigungen, die sie hinausführen ins Oeffentliche, sind ihrem Wesen zuwider, sind unweiblich. Unter freiem Himmel ist der Arbeitsraum für weibliche Beschäftigungen nicht. Die Krankenpflegerin arbeitet im Hospital, und wäre es auch nur ein Feldhospital unter freiem Himmel — das stößt den obigen Satz nicht um. Denn liegen soll ihr Pflegling da nicht auf lange Tage oder Wochen — das ist gewiß.

„Ja aber" — fragen hier mehrere meiner Leser — „was soll aus all den unverheiratheten Mädchen werden? Etwas muß doch für sie geschehen, denn es ist höchste Noth!" Nun ich denke ich habe schon geantwortet.

Für den Augenblick stellt sie entweder da hin, wo sie mit ihrem Gemüth arbeiten können, also in die Familie als Beistand der Hausfrau, in die Schule und Erziehungsanstalt als Lehrerinnen — oder auf neutrales Land wie ich es oben nannte, als Beamte an öffentlichen Verkehrsanstalten, nur nicht dahin, wo sie Männer zu regieren hätten — sonst werden sich die bittern Folgen bald zeigen. Eröffnet ihnen neue Bahnen für ihre Kräfte, aber bedenkt wohl, was sie leisten können und was nicht. Glaubt nicht, daß ihre Körper und Geisteskräfte denen des Mannes gleich sind.

Das ist für den Augenblick!

Für die Zukunft aber ſorgen wir nur ſo, wenn wir unſere Töchter emancipiren vom Luxus, vom Streben nach Glanz und Schein, wenn wir ſie weder Ladies noch Damen werden laſſen, ſondern Frauen, rechte ächte deutſche Frauen, ſolche, von denen unſer Schiller ſang: Ehret die Frauen! Und was die Franzoſen, Engländer und Yankees thun ſollen? Ei nun ſie mögen es uns abſehn! Sie haben ja ſchon ſo manches Gute von den Deutſchen gelernt, werden wir ihnen auch hierin Muſter. Noch haben wir das Heft in der Hand, noch ſind unſere Frauen tüchtig und gediegen. Erziehen wir unſre Töchte zur Gediegenheit, dann können unſere Söhne ruhig ſein — von wegen der Frauen! — **Carl Rohrbach.**

III.

Die allgemeine Volksſchule iſt durchaus kein Hinderniß der allgemeinen Volksbildung.

In dem September-Octoberheft 1867 der Rheiniſchen Blätter ſpricht ſich Herr Dr. M. Schulze dahin aus: „die Erfahrung lehre, daß die allgemeine Volksſchule ein Hinderniß der allgemeinen Volksbildung ſei.“ — Wenn dieſe Erfahrung allenthalben, wo allgemeine Volksſchulen beſtehen, gemacht worden wären, ſo würden alle aufgeſtellten Theorien, die das Gegentheil beweiſen ſollen, nicht vermögen, da Leben zu ſchaffen, wo die Verhältniſſe den Tod bringen. Jedoch dieſe Erfahrung iſt nicht ſo allgemein, als ſie ausgeſprochen iſt, und es giebt Orte, an denen die allgemeine Volksſchule ſchon lange und mit Segen beſtehet. Ein ſolcher Ort iſt die Stadt Worms. Da mit Ausnahme des Gymnaſiums und der Realſchule, ſowie dreier Mädcheninſtitute keine andere Schulanſtalt ſich in Worms vorfindet, ſo beſuchen die Kinder aller Stände und aller Confeſſionen die gemeinſchaftliche Volksſchule. Dieſe Einrichtung beſteht ſeit dem Jahre 1824; ein Zeitraum, welcher hinreicht, Erfahrungen

zu ſammeln und Urtheile zu fällen! Noch iſt zu bemerken, daß neben der Volksſchule, mit ihr aber einen integrirenden Theil bildend, ſeit etwa 14 Jahren eine ſogenannte Vorbereitungsſchule für das Gymnaſium und die Realſchule beſteht, in welcher Schulgeld bezahlt wird, während in der eigentlichen Volksſchule der Unterricht für die in Worms heimathberechtigten Kinder frei iſt und nur die Ortsfremden ein monatliches Schulgeld von 12 Kreuzern bezahlen. Man kann nun nicht ſagen, daß dieſe Schule, welche nach langen, heftigen Kämpfen ins Leben gerufen wurde, von einer beſonderen Klaſſe von Kindern beſucht würde, ſondern viele der angeſehenſten und reichſten Beamten und Bürger ziehen es vor, ihre Kinder der allgemeinen Stadtſchule zu übergeben, in der ſie zum Theil ſelbſt ihre Jugendjahre zugebracht, deren Güte ſie ſelbſt kennen gelernt haben. Ebenſo beſuchen ungeachtet der beſtehenden Mädcheninſtitute die Töchter der angeſehenſten Bürger und Beamten die Elementarklaſſen der allgemeinen Mädchenſchule. Es ſind dies Beweiſe genug, daß man die Uebelſtände, welche das Zuſammenſein ſo vieler den verſchiedenſten Ständen angehöriger Kinder mit ſich führen könnte, ſehr gering anſchlägt gegenüber den Vortheilen, welche eine ſolche Schule bietet. Dieſe Vortheile erſieht man darin, daß das Kind des Reichen und Vornehmen in ſeinem Kameraden, wenn dieſer fleißig und ordentlich iſt, den Menſchen achten lernt, und daß es erkennt, daß nicht Reichthum und Geburt, ſondern Wiſſen und Können, ſo wie gute Sitte dem Menſchen ſeinen wahren Werth verleihen. Jugendeindrücke verwiſchen ſich nicht ſo leicht, ſie dauern oft durchs ganze Leben! Damit in der Schule nichts Unſtatthaftes vorkommt, iſt es freilich nothwendig, daß das Auge des Lehrers während der ganzen Schulzeit die Kinder überwache. Zu dieſem Behufe ſchreibt die Hausordnung der Schule vor, daß der Lehrer eine Viertelſtunde vor der Schulzeit auf ſeinem Poſten ſei, daß er während der Pauſe die Spiele der Kinder überwache und daß er bei dem Schluſſe des Unterrichtes als der Letzte das Schulzimmer verlaſſe. Man müßte der Wahrheit nicht treu ſein, wollte man angeben, Rohheiten und Ungezogenheiten kämen bei

dieſer Anordnung in der Schule nie vor. Sittliche Verwahrloſung iſt aber kein ausſchließliches Eigenthum der Kinder niederer Stände, ſondern findet ſich oft noch häufiger bei den Kindern der Reicheren, wie dies die höhern Schulanſtalten bezeugen können. Noch iſt von keinem Vater und von keiner Mutter, welche ihr Kind der Stadtſchule übergeben hatten, die Klage laut geworden, daſſelbe habe aus der Schule ſchlechte Sitten mitgebracht. Was das Sehen und Hören auf der Straße bringt, darf man nicht der Schule anrechnen.

Eine große Schattenſeite aller Volksſchulen ſind die vielen Schulverſäumniſſe, da der Lehrer durch ſie außerordentlich bei ſeinem Unterrichte gehemmt iſt. Um dieſen Schulverſäumniſſen einigermaßen entgegenzuwirken (da ſie eine außerordentliche Höhe erreicht hatten), erſtand im Jahre 1837 auf Vorſchlag des damaligen Rectors der Stadtſchulen, Herrn Gymnaſialdirector Dr. Wiegand, die ſogenannte Morgenſchule. Durch ſie ſollte den häuslichen Verhältniſſen möglichſt Rechnung getragen und den Kindern ſollte Zeit gegeben werden, ohne Vernachläſſigung ihrer geiſtigen Ausbildung ihren Eltern hülfreich zur Seite ſtehen zu können. Deshalb erhielten die Schüler und Schülerinnen dieſer Anſtalt nur am Morgen Unterricht; die Nachmittage waren frei. Die Aufnahme in dieſe Schule hing nur von dem freien Willen der Eltern ab. Als ich im Herbſte 1857 das Inſpectorat der Stadtſchulen übernahm, hatte die Morgenſchule in drei Klaſſen etwa 104 Knaben und Mädchen im Alter von 8—14 Jahren. Bald machte ich die Erfahrung: 1) daß das Reſultat des Unterrichts bei der Art und Weiſe wie die Schule ſich rekrutirte nur äußerſt gering war und auch nicht anders ſein konnte; 2) daß die Schulverſäumniſſe grade in der Morgenſchule verhältnißmäßig am häufigſten vorkamen; 3) daß die freie Nachmittagszeit größtentheils in ſehr ſchlechter Weiſe verwendet wurde. Nachdem ich die Aufnahme in die Morgenſchule von dem perſönlich abgegebenen Willen der Eltern abhängig gemacht hatte, wobei ich mir die Gründe angeben ließ, welche den Entſchluß, das Kind in die Morgenſchule zu ſchicken, hervorgerufen hatten, und nachdem ich bei

dieſer Gelegenheit, wenn keine rechten Gründe vorhanden waren, auf die Vortheile, welche eine gute Schulbildung gewährt, aufmerkſam gemacht und die Bitte geſtellt hatte, die Kinder doch ja fleißig Morgens und Nachmittags zur Schule zu ſchicken: minderte ſich die Schülerzahl der Morgenſchule der Art, daß zwei Klaſſen derſelben ganz eingingen, wofür der oberen Stadtſchule zwei Klaſſen zugefügt wurden. Eine einzige Klaſſe der Morgenſchule, für Mädchen über 12 Jahre beſtimmt, blieb auf Anordnung der Kreisſchulcommiſſion und hatte am abgelaufenen Schuljahre 16 Schülerinnen. Die Aufhebung der Morgenſchule wirkte nicht im Geringſten nachtheilig auf den Schulbeſuch ein. So beliefen ſich die unerlaubten Schulverſäumniſſe in den letzten Jahren auf durchſchnittlich nicht ganz 2%; die erlaubten ſind ſtets etwas bedeutender. Wir finden aber hierin einen Beweis, daß man in allen Kreiſen anfängt, die Wichtigkeit eines guten Schulunterrichtes einzuſehen; eine Beſchränkung der Unterrichtszeit liegt bei den jetzigen Anforderungen des Lebens durchaus nicht im Intereſſe unſerer Jugend.

Der bedeutende Aufſchwung der Fabriken in hieſiger Stadt brachte ſeit einigen Jahren eine große Anzahl fremder Familien hierher, deren Kinder zum Theil in ihrem Wiſſen weit hinter ihren gleichalterigen Kameraden zurück waren und deshalb in Klaſſen geſetzt werden mußten, die mit ihrem Alter nicht harmonirten; ferner wurden nach und nach einzelne Klaſſen der Art überfüllt, daß die Lehrer Mühe hatten, ihren durch den Lehrplan vorgeſchriebenen Lehrſtoff zu bewältigen. Dieſe Umſtände riefen im vergangenen Jahre auch hier bei Einzelnen den Wunſch hervor, in der Schule eine Trennung nach Ständen zu machen, und es entſtand der Plan, eine Schule *mit* Schulgeld und eine ſolche *ohne* Schulgeld einzurichten, letztere mit einem niedriger gehaltenen Lehrplane. In meiner amtlichen Aeußerung über die gemachte Eingabe ſprach ich mich dahin aus: „Das wirkſamſte Mittel, die Schule bei der ſteigenden Frequenz in gutem Zuſtande zu erhalten, beſtünde in der Verringerung der Schülerzahl in den einzelnen Klaſſen resp. in der Vermehrung der Schulklaſſen, da die Lehrer alsdann mehr jedem

Einzelnen ihrer Schüler ihre Aufmerksamkeit zuwenden, und so in erziehlicher Beziehung sowohl, als auch in unterrichtlicher ein günstiges Resultat erzielen könnten. Stand, Vermögen und geistige Capacität dürften in einer Volksschule durchaus nicht als Scheidungsmittel der Kinder angewendet werden. Ein etwaiges Scheidemittel könne einzig und allein der fleißige oder schlechte Schulbesuch sein, da man an die Eltern keine andere Forderung stellen könne, als ihr Kind fleißig zur Schule zu schicken. Werde diese Forderung erfüllt, so sei es Sache des Lehrers, durch seine pädagogischen Kenntnisse Erziehung und Unterricht der Schüler richtig zu leiten. Der Privatfleiß träte in den Hintergrund. Wolle man eine Scheidung durch Einführung von Schulgeld hervorrufen, von dem auch Einzelne dispensirt werden könnten, so werde man oft auf verschiedene, das Zartgefühl mancher Eltern und Kinder verletzende Inconsequenzen stoßen, indem Geld ein sehr schlechter Maßstab für Intelligenz und Sittlichkeit sei."

Die beabsichtigte Scheidung ist nicht vorgenommen worden; die allgemeine Volksschule besteht noch, und sie wird auch in Worms fortbestehen, da der Geist, welcher die Bürger dieser Stadt beseelt, einer jeden Trennung der Kinder entgegen ist. So lange die Communalschule besteht, wird auch die allgemeine Volksschule bestehen bleiben; beide bilden hier ein Ganzes, beide wurzeln tief in dem Herzen des Volkes. Daß nicht jeder Ort geeignet ist, eine Idee, die so sehr gegen veraltete Vorurtheile anstößt, aufkommen zu lassen, ist einleuchtend. Jedes gute Ding will Weile haben! Die neue Zeit hat so manches Vorurtheil besiegt, hat so viel Neues und Gutes gebracht. Hoffen wir, daß auch die Schule geläuterter und freier aus den sie bewegenden Kämpfen hervorgehe.

H. Olff.

IV.

Erfahrungen eines deutſchen Schulmannes im Gebiete des amerikaniſchen Schulweſens.

Von Dr. Adolph Douai in New-York.

I. Die allgemeine Schulpflichtigkeit.

Sofort nach der Begründung der erſten angelſächſiſchen Anſiedelungen in Nordamerika wurde in allen Verfaſſungen, wenigſtens derer von Neuengland, der Grundſatz ausgeſprochen, daß Freiheit und wahres Glück nur auf guter Schulung aller Einwohner erbaut werden könne, und daß deshalb jede bürgerliche Gemeinde für genügenden Unterricht aller Kinder derſelben zu ſorgen habe. Das Nähere darüber kann man, nach Urkunden dargeſtellt, in Neumann's trefflicher Geſchichte der Vereinigten Staaten, Bd. I. finden. Ohne allen Zweifel wurde dieſe geſetzliche Beſtimmung von Anfang an auch wirklich überall ausgeführt; denn es giebt Beweiſe genug, daß ſchon im ſiebzehnten Jahrhunderte unter den eingebornen Neuengländern Jedermann wenigſtens nothdürftig leſen und ſchreiben konnte (daſſelbe galt freilich nicht von allen Neueingewanderten), und daß die Bevölkerung darauf nicht wenig ſtolz war. Indeſſen beſchränkte ſich dieſe allgemeine Schulpflichtigkeit eben auf das Nothdürftige. Jede Gemeinde erbaute und unterhielt ein beſcheidenes Schulhaus und eröffnete dieſes während 4—6 Monaten im Jahre; auf ebenſo lange war ein Lehrer angeſtellt, welcher entweder ganz oder theilweiſe von der Gemeinde beſoldet wurde, und jedes Kind war verpflichtet, wenigſtens einmal im Leben dieſe 4—6 Monate Schulzeit auszuhalten, oder ſo lange, bis es die Bibel leſen und die Buchſtaben malen konnte. In den zerſtreuten Anſiedelungen der Hinterwälder vermehrte ſich die Bevölkerung doch immerhin raſch genug, daß jeder Knabe und jedes Mädchen, und mußten ſie darüber auch oft genug vorher mannbar geworden ſein, am Ende ein Schulhaus nahe genug bekamen, um den geſetzlichen Anforderungen gerecht zu werden.

Da das Geſetz in rein freiwilliger Weiſe zu Stande gekommen war und ausgeführt wurde, ſo ergiebt ſich hieraus bei den alten Neuengländern ein ſelbſtändiger Bildungstrieb, ſo bedeutend, wie ihn — vielleicht mit Ausnahme der Juden — nie vorher noch nachher ein anderes Volk beſeſſen hat.

Anders war es natürlich in den ſüdlicheren Anſiedelungen, und zwar aus Gründen, welche man ebenfalls bei Neumann nachleſen mag. Dort hat eine wirklich allgemeine Schulpflichtigkeit nirgends beſtanden und zwar bis auf den heutigen Tag nicht, weder in New-York, New-Jerſey und Penſylvanien, noch in Virginien, Maryland, Delaware, den Carolinas und Georgien. In allen von Neuengländern ausſchließlich oder überwiegend beſiedelten Staaten des Weſtens iſt die allgemeine Schulpflichtigkeit im oben angegebenen Sinne mit eingewandert; in allen von den Mittel- und Südſtaaten aus gegründeten weſtlichen iſt dies nicht der Fall geweſen. Zwar hat es in allen Süd- und Mittelſtaaten und in ihren Töchterſtaaten nie völlig an einer Volksſchule gemangelt; allein, je weiter ſüdlich, deſto weniger hatte und hat ſie noch zu bedeuten. Viele Gemeinden, beſonders des Südens, hatten nie eine Volksſchule; andere hatten zwar eine ſolche, aber mit längeren Unterbrechungen, oft vieler Jahre, und — die Hauptſache — die Unterſtützung derſelben durch die öffentliche Meinung war nie derart, daß jeder Einwohner wohl oder übel ſich gemüſſigt ſah, ſeinen Kindern die dürftige gebotne Schulung zukommen zu laſſen.

Für Schulen, welche mit ihren Leiſtungen über das erwähnte Nothdürftige hinausgingen, haben ebenfalls die Neuengländer und ihre Abkömmlinge von jeher das Meiſte gethan. Alle dieſe höheren Schulen ſind nicht von Staaten und Gemeinden gegründet, ſondern durch milde Stiftungen Einzelner, höchſtens daß die Behörden aushülflich hier und da beigeſteuert haben und noch beiſteuern. Es iſt für Deutſche faſt unglaublich, welch' ungeheure Summen zum Beſten ſolcher Schulſtiftungen aus Vermächtniſſen und anderen Privatbeiträgen gefloſſen ſind und fortfließen. Hunderte von Millionen Grundcapital ſind in Gebäuden, Ländereien und Sammlungen für höhere Bil-

dung angelegt, Dutzende von Millionen beträgt die Jahreseinnahme dieſer Anſtalten, welche aus dieſem Grundſtock und freiwilligen Beiträgen entſpringt. Es iſt ohne alle Uebertreibung das Schulvermögen und Schuleinkommen der Union größer als diejenigen von ganz Europa zuſammen genommen. Somit bewährt ſich auch bezüglich der höheren Lehranſtalten der Satz, daß die Neuengländer die bildungseifrigſte Nationalität der Welt ſind. Vor den Juden haben ſie in dieſer Hinſicht nämlich noch das voraus, daß ſie, während dieſe blos für die Bildung der eigenen Kinder freigebig ſind, eine wahrhaft großartige Freigebigkeit für die Bildung aller Jugend entwickeln.

Es ergiebt ſich alſo aus dem Obigen, daß die allgemeine Schulpflichtigkeit, welche bei den Neuengländern durch die öffentliche Meinung durchgeſetzt wird, nicht eine ariſtokratiſche Geiſtesrichtung zur Unterlage und zum Zwecke hat. Jedes Kind muß wenigſtens das Nothdürftigſte in der Schule lernen; zugleich aber iſt dafür geſorgt, daß auch jedes Kind die höchſte mögliche Bildung ohne Laſt für die Eltern erlangen könne. Es beſteht nirgends ein eigentlicher Schulzwang, wie in Deutſchland, für die Volksſchule; allein wenn die milde Gewalt der öffentlichen Meinung bei halsſtarrigen Eltern verfehlt ihre Wirkung zu thun, ſo hat der Richter Mittel, ſie zum Schuleſenden ihrer Kinder anzuhalten, wozu es aber äußerſt ſelten kommt. So lag im Weſentlichen die Sache bis zum Beginn der Schulreform, welche das laufende Jahrhundert mit ſich brachte.

Sie begann natürlich wieder in Neuengland, und zwar in Maſſachuſetts. Zuerſt wurde in den Städten, ſpäter auch auf dem Lande die Schulzeit auf das ganze Jahr mit Ausnahme der zwei heißeſten Monate erſtreckt. Dann wurde ein mehrjähriger Bildungsgang in der Volksſchule feſtgeſetzt, und damit wurde von ſelbſt die Anſtellung der Lehrer eine dauernde, beſſer beſoldete und beſſer gewählte. Bald wurden auch Lehrerbildungsanſtalten, ſogenannte Normalſchulen, eingerichtet und immer mehr verbeſſert. Noch aber gab es kein Klaſſenſyſtem. Die erſten Morgenſtunden wurden von allen Kindern derſelben Schule in einem großen Zimmer oder Saale zugebracht und

mit Verleſung eines Abſchnittes aus der Bibel und einem Gebete, ſodann aber mit Auswendiglernen der Textbücher und Fertigung der Uebungsaufgaben ausgefüllt. Dann holen ſich die Hülfslehrer einzelne Abtheilungen aus der ganzen Zahl heraus in kleinere Räume, überhören mit ihnen das Auswendiggelernte und geben einen neuen Abſchnitt des Textbuches, mit oder ohne Erklärung ſeines Inhaltes, auf, ſehen die gefertigten Uebungsaufgaben durch, berichtigen ſie, mit oder ohne Nachweis der Gründe für das Richtige oder Falſche und geben neue Aufgaben. Zuletzt kehren alle Abtheilungen in den Saal zurück und werden mit moraliſchen Betrachtungen und Gebet entlaſſen. Die Schule dauert mit kurzen Unterbrechungen von 9 Uhr Vormittags bis 2 Uhr Nachmittags täglich. Sonnabends iſt keine Schule, weil der Sabbath kein eigentlicher Erholungstag für Kinder ſein ſoll, alſo Samſtag dafür eintritt. Im Weſentlichen iſt die Mehrzahl der Volksſchulen des Landes noch jetzt nicht anders eingerichtet; für ſie iſt die Reform bei dem Angegebenen ſtehen geblieben. Natürlich wurden hierdurch größere Schulhäuſer, mehr Lehrer und Lehrhülfsmittel auch für die Volksſchule nothwendig, und die politiſchen Gemeinden traten bereitwillig und freigebig für den Mehraufwand ein. Eine neue Schulgeſetzgebung, welche ſich nunmehr nach und nach über ſämmtliche Freiſtaaten erſtreckte (in New-York trat ſie 1828, in Penſylvanien erſt 1850 ein) ſchuf wenigſtens Sitzplätze und Lehrerkräfte für alle vorhandenen Kinder der Bevölkerung und verordnete Schulinſpectoren zur Prüfung der Lehrer und Schüler, zur Regelung der Finanzen, Beſtimmung der Schulbücher, zur Aufrechterhaltung der Zucht und Schulordnung, zum Bau, Um- und Ausbau der Gebäude u. ſ. w. Allein da mit dem raſchen Anwachſen der Einwanderung die Zahl der ſchulfähigen Kinder rieſenmäßig wuchs, da die ungeheure Mehrheit der Eingewanderten ein bildungsſcheues oder gleichgültiges Volk ſind, und da auf ſie die öffentliche Meinung weniger gewaltig einwirkt als auf die eigentlichen Eingebornen, ſo kommt es, daß hier und da, beſonders in den Großſtädten, nicht über ein Drittel der ſchulfähigen Kinder die Schule mit einiger Regelmäßigkeit beſucht. Die Schulhäuſer

ſind gefüllt, und immer neue werden gebaut und füllen ſich; allein es könnten doppelt ſo viele ſein, wenn die Kinder der Einwanderer ſich zur Schule drängten, anſtatt großentheils in völliger Verwilderung aufzuwachſen. Ein Schulzwang-Geſetz wäre eine wahre Wohlthat, iſt aber nirgends zu erwarten, weil man allgemein vor dem Freiwilligkeitsgrundſatz eine wahrhaft abergläubiſche Achtung hat. Dieſes Uebel herrſcht weniger in den Neuengland- und in ihren Pflanzſtaaten, weil eben dort die Einwanderung am ſchwächſten zufließt. Natürlich muß in den Mittel- und Weſtſtaaten, wo die Einwanderung einem immer rieſiger anſchwellenden Strome gleicht, das Bedürfniß und die Nachfrage nach Volksſchullehrern ungemein groß, und kann deshalb die Auswahl nicht ſehr ſorgfältig ſein. Damit verbietet ſich, oder wird doch ſehr erſchwert die innere Reform des Schulweſens für alle die genannten Staaten. Es kommt dazu, daß die Aemter der Schulvorſtände von den politiſchen Parteien abhängig gemacht und vergeben werden. Einen unſeligen Einfluß üben in dieſer Hinſicht die Irländer, wo ſie an Zahl hervorragen; durch ſie und ihre Bundesgenoſſen von der demokratiſchen Partei und der katholiſchen Geiſtlichkeit (die letztere arbeitet dem freien Volksſchulweſen entgegen) werden eine Menge nicht nur gänzlich unfähiger, ſondern der allerverdorbenſten Menſchen in die Schulbehörden gewählt und beuten ihre Stellungen zum Beſten des eigenen Beutels, der politiſchen Partei und der iriſchen Nationalität aus.

Wenn, wie wir hören, in Deutſchland Viele der Meinung ſind, daß die gerühmte Volksbildung in den Vereinigten Staaten „doch nur ein Humbug ſei“, ſo iſt dieſes Urtheil nach dem von uns Geſagten berechtigt oder unberechtigt, je nach der beſondern Oertlichkeit. Im ganzen, ehemals ſklavenhaltenden, Süden giebt es mit ſo wenigen Ausnahmen, daß man ſie an den Fingern herzählen kann, keine guten oder nur mittelmäßige Schulen unter den wenigen vorhandenen — und dieſer ſchreiende Uebelſtand kann nur durch die rühmliche Bildungsliebe der Neger nach und nach gehoben werden. In den Mittelſtaaten werden die Schulen überall ganz in demſelben Verhältniß ſchlechter, wie die Be-

völkerung durch Eingewanderte zunimmt. In den Neuenglandstaaten und ihren westlichen Ansiedelungen giebt es nicht wenige sehr vortreffliche und überall ausreichend gute Schulen und eine weit gleichmäßiger verbreitete Volksbildung als irgendwo in der Welt. Dort herrscht allerwärts ein wohlthuend rühriger Fortschritt im Gebiete der Erziehung; das Interesse fast aller Volksschichten an diesem Fortschritt ist groß und mit einer beispiellosen Aufopferungsfähigkeit verbunden. Der Verfasser dieses hat in seinem Buche: „Land und Leute in der Union" Belege genug dafür zusammengestellt. Zwar sind der Lehrer, welche das Schulwesen im Geiste Pestalozzi's, Dinter's, Diesterweg's und Fröbel's auffassen und angreifen, nur erst eine Minderzahl; aber von Jahr zu Jahr wird's besser, und mehr und mehr wird die deutsche Wissenschaft und Kunst der Pädagogik zum Muster genommen. Der Hauptübelstand an diesem neuenglischen Schulwesen ist die Zersplitterung der Mittel. Wäre eine einzige große Muster-Universität und Lehrerbildungsanstalt für die Union und alsdann etwa noch eine einzige Landesuniversität und Normalschule für jeden Staat vorhanden, anstatt daß jetzt viele Dutzende kleiner Colleges und Normalschulen, alle mit ungenügenden Bildungsmitteln, existiren, ganz ungerechnet die gelehrten Fachschulen und confessionellen Bildungsanstalten für Geistliche, so könnten die ausgezeichnetsten Lehrinstitute der Welt hergestellt und unterhalten werden. Man sieht, die durchgeführte echte Volksherrschaft hat nicht blos große Vorzüge vor jeder anderen Staatsform — sie hat auch ihre Schattenseiten, ganz besonders für die Sache der Volkserziehung. Auf Irländer, Franzosen, Altbayern und dergleichen Leute ist die volle Demokratie nicht berechnet; diese werden, wenn das Schicksal der Volksschule, der Wissenschaft, Kunst und Sittlichkeit unbeschränkt ihrer Verfügung überlassen ist, diese Genien der Menschheit prostituiren und aus sich heraus wenig Fortschritt zuwege bringen. Und selbst unter Neuengländern hat die unbedingte Volksherrschaft den Nachtheil, daß ungeheure Beträge von Mitteln für Bildungszwecke vergeudet werden, bis endlich Lehrgeld genug gegeben worden ist, daß der größtmögliche Nutzeffect von diesen Mitteln erzielt werden

kann. Es ist indessen zuzugestehen, daß die Volksherrschaft die Heilmittel für die von ihr gesetzten Gebrechen am Ende immer wieder erzeugt. Immerhin wird doch nach und nach aus den Irländern, Franzosen und Altbayern hierzulande mehr, als in ihrem Vaterlande aus ihnen geworden wäre, und spätestens in der zweiten oder dritten Generation sind sie aus Böotern Attiker geworden, weil sie unter den Einfluß eines so starken Sauerteigs, wie die Yankees sind, kommen.

II. Das Schulregiment.

Unter allen Nationalitäten in der Welt ist die der Angelsachsen der folgerechten Durchführung von Grundsätzen — wenigstens im ideellen Leben — die abgeneigteste. Das äußert sich auch im Schulwesen. Im Allgemeinen ist zwar zugegeben, daß die Schule von der Kirche ebenso zu emancipiren sei, wie der Staat; allein in der Praxis verstattet man doch der Geistlichkeit noch Einfluß genug auf die Schule. Sie wirkt auf dieselbe nicht als Stand, nicht amtsmäßig, nicht unmittelbar ein, wohl aber umsomehr mittelbar, durch die Eltern, besonders die Mütter, und die Schulaufsichtsbehörden. Man sollte denken, daß die Eifersucht der vierzig verschiedenen Glaubenssecten, die es hierzulande giebt, genug Bürgschaft dafür wäre, daß keiner einzelnen die Volksschule zum Saatfeld der Propaganda überlassen würde. Man sollte ferner denken, daß das angeborne und anerzogene Gerechtigkeitsgefühl der Eingebornen, welches sie bewegt, als Bürger mit Bürgern jeden Glaubens auf gleichem Fuße zu leben, als Mensch den Menschen in jedem Religionsverbande zu achten, mit Eifer auf Fernhaltung jeder confessionellen Aufdringlichkeit in Sachen der Jugenderziehung wachen würde. Man irrt aber darin. Die große Mehrheit der Eingebornen sind eben Protestanten und zwar sehr conservative und altgläubige, die gegen Katholiken, Juden und Ungläubige unter sich zusammenhalten, wie sehr sie auch unter sich in Secten gespalten sind. Sie suchen also nicht blos ihre Religion als die der Mehrheit zu erhalten, sondern sie möchten sie auch zur herrschenden des Landes machen, ja zur alleinherrschenden, wo

es irgend ohne rohe Gewalt angeht. Daher wird bei Anſtellung eines Lehrers nach ſeiner Religion gefragt, und ſie bildet einen Hauptgrund des Vorzugs zwiſchen mehreren Bewerbern. Daher iſt aus den eingeführten Schulbüchern nicht alles Religiöſe, nur das ſchroff Confeſſionelle verbannt. Daher werden zu Schulvorſtehern ſelten einer andern Confeſſion als der der Mehrheit der Bevölkerung Angehörige genommen. Daher zieht man die Frauen als Lehrer vor, wahrlich nicht ſo ſehr der Erſparniß halber; die Frauen ſind eben religiös conſervativer als die Männer, frömmer, weniger freidenkeriſch. Daher der große Bekehrungseifer, welchen die proteſtantiſchen Secten, weniger einander gegenüber, als den Katholiken, Juden und Ungläubigen gegenüber, mittels der Sonntagsſchulen entfalten — dieſe Sonntagsſchulen werden von den Secten unterhalten und auf alle erdenkliche Weiſe für die Kinder anziehend gemacht, um ſich aus der Jugend der Andersgläubigen zu rekrutiren; denn ſie ſind Religionsſchulen. Kein Wunder, daß die katholiſche Kirche durch Bekehrung von Millionen ihrer Angehörigen zum Proteſtantismus ſich zum Widerſtande herausgefordert ſieht und frühzeitig katholiſche Confeſſionsſchulen errichtet hat. Außerdem bekämpft ſie die freie Volksſchule theils offen und verlangt, daß die Schulfonds nach der Kopfzahl der Confeſſionen vertheilt werden, damit eine jede für die Erziehung ihrer Jugend Sorge trage; theils ſucht ſie, wo ſie es durch die Stimmenzahl ihrer Bekenner durchſetzen kann, Katholiken in die Schulvorſtände zu wählen; theils endlich macht ſie neuerdings zahlreiche Convertiten gerade unter den reichen und angeſehenen angloamerikaniſchen Familien, indem ſie mit ungemeinem Geldaufwand höhere Erziehungsanſtalten gründet und unterhält, welche mehr bieten, als die proteſtantiſch gefärbten, und an welchen viele ausgezeichnete Jeſuiten als Lehrer angeſtellt ſind. Dieſem Beiſpiele haben auch die rechtgläubigen Juden und, ſeit etwa einem Jahrzehnt, die Ungläubigen folgen müſſen, wenn ſie ihre Confeſſionen nicht wollten ausſterben ſehen; und von Jahr zu Jahr nimmt die Anzahl der Kinder zu, welche die Volksſchule gar nicht mehr, ſondern nur die Confeſ-

ſionsſchule oder Privaterziehungsanſtalten beſuchen, von denen einige zu den beſten des Landes gehören.

Das Verlangen, daß die Schule vom Staate abhängig und eine Staatsanſtalt ſein müſſe, iſt grundſätzlich zugeſtanden, äußert ſich aber in der Praxis ſo, daß der Staat nur mehr die Oberaufſicht vorbehält und das Fehlende zu den Geldmitteln zuſchießt. In erſter Hinſicht iſt die politiſche Gemeinde im Beſitze des Schulregiments, in anderen Worten, die Stimmgeber, die Bürger ſind es. Je nachdem nun die Bürgerſchaft einer Gemeinde zuſammengeſetzt iſt, wird der Werth des Schulregiments verſchieden ausfallen. Daher die überaus große Verſchiedenheit in den Leiſtungen der Volksſchule je nach den Oertlichkeiten. Nur in den Neuenglandſtaaten und in ihren Colonien iſt es möglich geweſen, den Staat inniger am Schulregimente zu betheiligen, weil da überall der Geiſt der Mehrheit der Bürger mit der Auffaſſung der Staatsbehörden vom Schulweſen übereinſtimmt. Hier werden die Lehrer vorzugsweiſe aus den vom Staate unterhaltenen Normalſchulen entnommen, verkörpern alſo in ſich die Anforderungen, welche Bürger und Staat an ihre Lehrer ſtellen; hier iſt das Maß des zu Lernenden, die Schuldisciplin, die Klaſſeneintheilung der Schüler, ſind die Schulbücher und Lehrhülfsmittel innerhalb gewiſſer Grenzen vorgeſchrieben. Doch iſt dem Lehrerſtande einige Freiheit der Bewegung, ein Mitwirken am Schulregimente gelaſſen. Was die Lehrer einer Gemeinde, oder eines Staates auf ihren Verſammlungen behufs Verbeſſerung der Schule vorſchlagen, das darf ziemlich ſicher auf Annahme durch die Behörden rechnen, und keine Gemeinde oder Legislatur wird an ihren Schuleinrichtungen etwas ändern, ohne vorher das Gutachten des Lehrerſtandes, oder doch einzelner hervorragenden Lehrer eingeholt und berückſichtigt zu haben. Außerdem ſtellt der Principal (Oberlehrer oder Director) jeder Volksſchule alle ſeine Hülfslehrer ſelber an, wobei natürlich die aus der Normalſchule kommenden und die von dem Vorſitzer der Schulbehörde empfohlenen gewöhnlich vorgezogen werden; auch kann er wählen unter verſchiedenen behördlich genehmigten Schulbüchern und Lehrhülfsmitteln derſelben Art; endlich entläßt er

angeſtellte Hülfslehrer und Schüler, welche ſtärkerer Vergehen ſchuldig ſind, unter Anzeige beim Schulvorſtand, an welchen die Entlaſſenen Berufung einlegen mögen. Kurz, die Volksſchule der Neuengländer wird ziemlich monarchiſch vom Director verwaltet, wozu man nur Ja und Amen ſagen wird — denn die Schule iſt ihrer Natur nach mehr als jedes andere ein monarchiſches Inſtitut. Ebenſo hat der Schulinſpector eines Staates, der in der Regel ſelbſt ein hervorragender Lehrer geweſen iſt, ziemlich viel Vollmacht, alle Volksſchulen des Staates in einem Geiſte und nach einem Syſteme zu leiten. Die gemeindlichen Schulvorſtände laſſen ihn gern gewähren, ſo lange er ſie durch ſeine Gründe von der Güte ſeiner Vorſchläge überzeugen kann. Auf dieſe Weiſe iſt es denn möglich geworden, die Schulreform der Neuengländer noch weiter zu führen, indem man ſich dabei an europäiſche, beſonders preußiſche Muſter hielt, ſo ſehr die Natur der Verhältniſſe dies zu erlauben ſchien. Das Klaſſenſyſtem iſt hier alſo gänzlich durchgeführt, und zwar wird geſtrebt, die Maximalzahl der Schüler einer Klaſſe auf 40 herabzubringen; die Schulbücher ſind verſtändig nach den Klaſſen abgeſtuft, und die Lehrer mit Rückſicht auf die Bedürfniſſe der Klaſſe auserleſen, was um ſo nothwendiger, als gar keine Fachlehrer vorhanden ſind, ſondern jeder Lehrer ſeine Klaſſe ausſchließlich unterrichtet und für ſie verantwortlich iſt.

Man ſieht alſo, daß, wie die politiſche Verfaſſung der Union ein „Syſtem von checks und balances“, ſo auch die Schulverfaſſung der Neuengländer ein ſehr zuſammengeſetzter Mechanismus iſt, in welchem Staat, Gemeinde, Lehrer, Eltern und — mittelbar — die Geiſtlichen zuſammenwirken. So lange ein Geiſt, wie hier, alle dieſe Factoren beſeelt, wird das Beſtmögliche geleiſtet, und tüchtige Lehrer, überwacht von allen Seiten, dafür aber auch allſeitig anerkannt, können ihre höhere berufliche Einſicht am Ende immer zur Geltung bringen und am ſteten Fortſchritt des Schulweſens arbeiten. Allein wo, wie in den Mittelſtaaten, die Bevölkerung ſtark gemiſcht iſt, tritt der ſo heilſame Einfluß der Lehrer und Sachverſtändigen mehr und mehr in den Hintergrund, und es herrſcht im Schulregimente

der Zufall in Geſtalt der Wahl der Schulvorſtände durch die politiſchen Parteien. Gute Schulen, deren auch dann noch immer einzelne vorkommen, wo ein tüchtiger Principal iſt, müſſen dann mehr und mehr zur Ausnahme werden. Die tüchtigſten Lehrer flüchten ſich in die Privatſchulen, oder aber ſie werden ſelbſt Gründer und Eigenthümer von ſolchen und bringen es dabei in der Regel zu einem Vermögen, weil ſie ein hohes Schulgeld verlangen können und erhalten.

In den Neuengland- und Mittelſtaaten und ihren Colonien iſt jetzt faſt überall die eigentliche Volksſchule dreifach gegliedert, in die Primary School, die Grammar School und die High School. Alle noch höheren Bildungsanſtalten haben ein vom Staate gänzlich unabhängiges Regiment. Die Verwaltung liegt in den Händen von Trustees oder Vertrauensmännern, welche unbeſoldet und in der Regel unabhängige, in jeder bürgerlichen Hinſicht hervorragende Bürger genannt werden müſſen. Mitunter leiſtet der Staat Zuſchüſſe zur Unterhaltung der Anſtalt und verlangt dann durch einen von ihm gewählten Vertreter, oder durch ſeinen Schulinſpector Sitz und Stimme im Rath der Truſtees. In die inneren Angelegenheiten der Anſtalt, welche den Lehrern (Profeſſoren) anheimgegeben ſind, miſchen ſich die Truſtees möglichſt wenig. Die Wahl der Profeſſoren erfolgt entweder ausſchließlich durch das Collegium der Profeſſoren, oder die Truſtees haben die Auswahl unter mehreren vom Collegium Vorgeſchlagenen, oder ſie haben ihre Zuſtimmung zur fertigen Wahl zwar zu geben, enthalten ſie aber wohlweislich kaum jemals vor. Es iſt viel geſunder Menſchenverſtand in dieſer Verwaltungsweiſe, welche den Sachverſtändigen möglichſten Einfluß auf das innerliche Gedeihen der höchſten Bildungsanſtalten läßt, die äußerliche Verwaltung fähigen Geſchäftsleuten übergiebt und beide Theile zur friedlichen Vereinbarung etwaiger Competenz-Conflicte zwingt. Es iſt bürgerliche Controle der Fachleute vorhanden und über den Controleuren wie Controlirten ſchwebt das Argusauge der Oeffentlichkeit, der freien Preſſe und Rede, um die Zöpfe der Einen abzuſchneiden und die Anmaßungen der Anderen zu züchtigen.

Hier, wo die politiſche Parteiung nichts dreinzureden hat, iſt eine gute Verwaltung die Regel, Ausnahmen ſind höchſt ſelten. Wenn die Leiſtungen trotzdem dem Aufwande an Mitteln nicht entſprechen, ſo liegt der Grund hauptſächlich an der ſchon oben bedauerten Zerſplitterung der Mittel auf eine zu große Anzahl von ſolchen Anſtalten. Wenn für Deutſchland zwanzig Univerſitäten und zehn polytechniſche Hochſchulen ſchon zuviel ſind, ſo müſſen die funfzig bis ſiebenzig Anſtalten gleichen Ranges in der Union offenbar noch weit mehr die Qualität der Quantität aufopfern.

Leider verdanken zuviele dieſer Anſtalten der Speculation ihr Daſein. Jede kleine Landſtadt, welche keine günſtige Handelslage hat, oder nicht zum Fabrikorte oder zum Badeplatze taugt, oder keine Minen beſitzt, ſucht durch Gründung einer Lehranſtalt Leben und Nahrung anzuſchaffen, den Werth der Bauloose und Grundſtücke zu ſteigern und die Bodenerzeugniſſe beſſer zu verwerthen. Kann es nicht gerade ein College (Univerſität) oder eine Law School, Divinity School oder ein Medical College ſein, ſo muß es eine Commercial School, oder eine Akademy ſein. Die letzteren erheben ſich im Range ſelten weit über die Elementarkenntniſſe und Fertigkeiten; die Zahl der Lehrer ſteigt ſelten über vier, die der Schüler ſelten über hundert. Seltſamer noch erſcheint es, daß es Städte giebt, welche als Erziehungsfabriken geradezu einen Ruf haben, weil ſie beſonders viele ſolche Akademies und Fachſchulen zählen. Hierher gehören z. B. New-Haven in Connecticut, New-York und Poughkeepſie in New-York, Orange in New-Jerſey u. ſ. w. Solcher Anſtalten beſitzt nun auch, oder beſaß wenigſtens vor dem Kriege der ſklavenhaltende Süden in ziemlicher Anzahl und ſie glichen, wie auch die ſüdlichen Colleges, den nördlichen in der Verfaſſung und Verwaltungsweiſe, theilweiſe auch in den Leiſtungen. Die wohlhabendſten Leute des Südens ließen freilich vor dem Kriege ihre Kinder auf den beſſeren, oder doch den modiſchen Schulen des Nordens erziehen.

Es ſind endlich hier noch die Koſtſchulen zu erwähnen, welche meiſtens auf dem Lande, in geſunder Lage, errichtet und

für die besonderen Bedürfnisse sittlich oder geistig vernachlässigter oder kränklicher Kinder und jener vielen Familien berechnet sind, welche sich ihres Antheils an der Erziehung ihrer Kinder entledigen wollen. Die Anzahl derselben ist sehr bedeutend; sie haben in der Regel eine jede nur wenige Schüler, welche ein hohes Kost- und Schulgeld zahlen müssen. Ueberhaupt ist das Schulgeld in fast allen Privatanstalten so bedeutend (die deutschen ausgenommen), daß man annehmen darf, es werde innerhalb der Union fast ebensoviel Geld für Privaterziehung als für die Volksschule ausgegeben, welche doch zehnfach mehr Schüler zählt. Wenn für die riesigen Summen, die hierzulande der Jugenderziehung gewidmet werden, im Ganzen beiweitem nicht genug geleistet wird, so liegt die Hauptschuld daran, daß trotz der im Vergleich zu Europa hohen Lehrergehalte jede andere Beschäftigung dem begabten und gebildeten Manne und Weibe mehr einzutragen pflegt, als die eines Lehrers oder einer Lehrerin, und obendrein angenehmer und weniger anstrengend ist.

III. Der Lehrerstand.

Die Mehrzahl der amerikanischen Lehrer ist nicht fachmäßig gebildet — dazu sind die Normalschulen noch zu geringen Alters, um den ganzen Bedarf an Lehrern zu liefern. Ein Theil der männlichen Lehrer sind junge Studirte, oder im Fachstudium Begriffene, welche sich die Mittel zur weiteren Ausbildung, oder zu einer europäischen Reise durch Unterricht erwerben wollen. Ein anderer Theil sind Leute, welche im bürgerlichen Geschäftsleben Schiffbruch gelitten, und vorläufig keine bessere Erwerbsquelle haben. Wieder ein anderer Theil sind junge Geistliche welche nicht sofort Anstellung als solche finden können. Viele sind Eingewanderte, besonders Deutsche, Engländer, Franzosen und Schotten, darunter haben die wenigsten je vorher als Lehrer gewirkt, geschweige denn eine Lehrerausbildung erhalten. Von den Frauen, welche überhaupt reichlich zwei Drittel des Bedarfs an Lehrern decken, sind vielleicht eine Hälfte Neuengländerinnen oder von neuenglischer Abstammung — und diese sind noch die brauchbarsten. Allein auch viele Wittwen, Stroh-

wittwen, Töchter verarmter gebildeter Familien und andere Frauen ohne besondere lehrerische Vorbildung ergreifen den Lehrberuf, und neuerdings schickt Deutschland viele Gouvernanten, die vorher in England und Frankreich als solche oder Bonnen gewirkt hatten. Endlich giebt es in den vom irländischen „Stimmvieh" beherrschten Schuldistrikten Tausende junger Irländerinnen, welche mit 16 oder 17 Jahren der obersten Klasse der Volksschule entlaufen, sofort als Elementarlehrerinnen angestellt werden, wenn sie sich dazu verstehen, einen derben Procentsatz ihres Gehaltes oder eine hübsche Abfindungssumme den Herren irischen Schulvorständen abzutreten. Am Ende sind sie für diejenige Art Methode und Zucht, welche in diesen irischen Schulen beliebt wird, noch immer tauglich genug. Man erkennt hieraus wieder, wie verschieden in ihrem Werthe je nach der Oertlichkeit die Schulen sein müssen, welche von so verschiedenartigen Lehrern geleitet werden.

Die aus den Normalschulen kommenden Lehrer sind wieder unter einander sehr verschieden an Werth. In den Mittelstaaten den großen Heerden der Einwanderung, wird von den Vorstehern der Normalschulen darüber geklagt, daß die Präparanden in der Regel mit gar zu ungenügender Vorbildung eintreten, so daß sie die Unterhaltung einer oder zweier vorbereitenden Elementarklassen für diese erwachsenen Menschen nöthig machen. Die natürliche Folge davon ist, daß bei einer Mehrheit *solcher* Präparanden die Anforderungen an die Leistungen beim Maturitätsexamen herabgeschraubt werden müssen. Die besten Elementarlehrer kommen aus den vier Normalschulen von Massachusetts und der einen von Michigan; ihre Leistungen lassen sich recht wohl vergleichen mit denen der Lehrer, welche unter dem Einflusse der preußischen und sächsischen Schulregulative gebildet worden sind, aber nicht mit denen aus der Diesterweg'schen Periode. Zwar sind diese besseren Normalschulen einigermaßen nach preußischen Mustern aus der Diesterweg'schen Zeit eingerichtet worden; aber die Auffassung der Angloamerikaner vom Zweck der Schule ist überhaupt zu sehr von dem entwickelnden deutschen Erziehungssysteme abweichend, um eine genauere Nach-

ahmung deutſcher Muſter möglich zu machen. Das deutſche Syſtem bezweckt zunächſt eine harmoniſche Entwicklung der allgemein menſchlichen Anlage jedes Kindes und dann die Erweckung der ſchlummernden beſonderen und Einzelanlage; es will zuvörderſt wahre Menſchen und erſt auf dieſer Grundlage Fachmenſchen erziehen; es will jedem Kinde die geiſtige Nahrung ſo wohlſchmeckend und ſtärkend machen, wie die leibliche Nahrung, wenn dieſe etwas werth iſt, ſo daß das Kind Hunger und Durſt nach derſelben bekommt, ſie vollſtändig aneignet und fähig wird, ſich ſpäter aus ſich ſelbſt weiterzubilden; der Lehrer wird darnach verantwortlich gemacht für das geiſtige Zurückbleiben jedes einzelnen Schülers, und die mangelnde Anlage deſſelben darf ihm kaum zur Entſchuldigung dienen. Der Angloamerikaner hat hierfür kein Verſtändniß, wenigſtens kein Herz. Es giebt ja unter den Eingebornen talentvolle Kinder in Hülle und Fülle, die bäuriſche Verdummung der Maſſen exiſtirt unter einer ſeit Jahrhunderten ſo ſehr an's Selberdenken und Selberthun gewöhnten Bevölkerung nirgends; wozu ſollte man Talente erwecken wollen, die ſich von ſelber bilden, die im Blute zu liegen ſcheinen; wozu die angeborne Trägheit der Menſchennatur unterſtützen durch Verantwortlichmachung des Lehrers für die ausbleibenden Ergebniſſe des Unterrichts; wozu die natürlichen Folgen des ſchüleriſchen Verhaltens in der Jugend aufheben wollen, welches die entſprechende Strafe für Faulheit und Flüchtigkeit und den entſprechenden Lohn für Fleiß und Aufmerkſamkeit nach ſich zieht und ziehen ſollte? — Die Nürnberger Trichter mögen für die Kinder von Fürſten und Ariſtokraten erfunden und heilſam ſein; ſie taugen nicht in einen Freiſtaat ſelbſtverantwortlicher Menſchen. Harmoniſche Entwicklung? — wahre Menſchen und Goethe'ſche „ſchöne Seelen"? — — man überläßt das dem Liebhaber; vorläufig hat die hierzulande um Daſein, Macht, Reichthum und Wohlleben ringende Menſchheit zu dergleichen Luxus keine Zeit, keine Kraft, kein Bedürfniß. Ein Schüler, der nicht lernen will, macht dem Lehrer keinen Kummer. Der Zweck der Schule iſt die Aufſpeicherung nützlicher Kenntniſſe und Fertigkeiten, nicht eines Materials, aus dem zugleich

der Geiſt wachſen und ſich aufbauen ſoll. Ob dieſe Kenntniſſe verſtanden, begriffen, fruchtbar für's Leben werden, dafür mag der Schüler ſorgen, die meiſten Lehrer kümmert das nicht. Wenn eure Zöglinge nur vier wichtige Dinge lernen: eine ſchöne Handſchrift, geläufiges Leſen, lebhaftes Deklamiren und gewandtes Rechnen, ſo ſchenkt man euch alle eure harmoniſche Entwicklung, ſo iſt eure Schule gut.

Selbſt die Deutſchen nehmen nach und nach dieſe amerikaniſche Auffaſſung an, und zwar ganz beſonders die Kaufleute. Sie kommen von den beſſeren Erziehungsanſtalten Deutſchlands her, wo der Lehrer etwas ganz anderes war als eine Ueberhörmaſchine; ſie ſollten unendlich hoch denken von dem wahrhaft bildenden Unterricht, dem ſie ſoviel verdanken. Aber nein, allmählich nimmt dieſe Hochachtung vor deutſcher Erziehungskunſt und -wiſſenſchaft ab, wenn ſie ſehen, daß der Angloamerikaner, der immer mehr oder weniger Autodidakt, jedenfalls aber weniger gebildet iſt, als der deutſche Mann deſſelben Faches, im Geldverdienen es doch noch weiter bringt als ſie.

Das Streben der angloamerikaniſchen Schule iſt alſo poſitive Kenntniſſe und nothdürftige Fertigkeit in deren Anwendung. Derjenige iſt der beſte Lehrer, der möglichſt viele Schüler zum vollkommenen Auswendiglernen und Behalten des im Textbuche ſtehenden und erklärten Lehrſtoffes bringt. Die Hauptarbeit thut das Buch und der Schüler. Die Bücher ſind in der That mehrentheils ganz faßlich, wenn auch in wiſſenſchaftlicher Weiſe nach der ſynthetiſchen Methode abgefaßt, und ſoweit es hiernach der Stoff erlaubt, ſchreiten ſie ſtufenweis vom Leichteren zum Schwereren, von der Anſchauung zum Begriffe fort. Der Lehrer hilft blos nach, indem er hier nnd da ein wenig erklärt, ermuntert, den Ehrgeiz weckt — das große Hauptmittel aller hieſigen Erziehung — und Lohn und Strafe austheilt für Alles und für Jedes. Nehmt ihm das Textbuch beim Unterrichte weg, und er weiß ſchlechterdings nicht, was er mit ſeinen Schülern anfangen ſoll, und hätte er ſelber den Unterrichtsgegenſtand noch ſo gut im Kopfe. Es iſt hieraus klar, daß es dem Unterrichte ſolcher Lehrer an Geiſt und Reiz mangeln muß, daß ſie

kein Beiſpiel der Nachahmung für die Schüler bieten, und daß die äußerſt wenigen, welche von dieſer Regel eine Ausnahme machen, dies lediglich ſich ſelbſt verdanken und dieſe ihre Kunſt nicht auf Andere zu übertragen verſtehen.

Am geiſtloſeſten wird der engliſche Leſe- überhaupt der ganze engliſche Sprachunterricht betrieben. Leſen lernen die Kinder nach dem alten Buchſtabir-Verfahren, und faſt nirgends anders. Iſt dieſes Verfahren ſchon in Deutſchland zeitraubend, widerſinnig und geiſttödtend, ſo mögen einige Beiſpiele lehren, wie viel mehr dies im Engliſchen der Fall iſt. Das Wort fight (Gefecht) wird alſo buchſtabirt: ef, ei, tſchi, eetſch, ti, geſprochen feit. Das Work egg (Ei) wird buchſtabirt: ih, tſchi, tſchi, geſprochen eg. Das Wort awe (Ehrfurcht) wird buchſtabirt: eh, döbblyou, ih, geſprochen ah. Das Wort each (jeder) wird buchſtabirt: ih, eh, ſſi, eetſch, geſprochen itſch. Und ſo tauſend andere Wörter, deren Buchſtabennamen und Laut ſoweit auseinander laufen. Man muß die Kinder bewundern, denen gar keine Brücke zum Verſtändniß dieſes grauenhaften Unſinns gebaut wird, daß ſie auf dieſe Weiſe überhaupt noch leſen lernen. Aber welchen argen Zeitaufwand koſtet es und welche Geiſtesqualen! Wenn ſie dann in zwei bis drei Jahren nothdürftig ein leichtes Leſebuch leſen können, ſo bleiben ſie ſtammelnd und buchſtabirend an jedem Worte hängen, welches ſie noch gar nicht oder nur ſelten geſehen, und Fremdwörter bringen ſie in der Regel gar nicht heraus. Beim Beginn einer fremden Sprache macht ihnen das Leſenlernen, ganz abgeſehen von der Schwierigkeit der Bildung fremder Laute mit dem verweichlichten, bequem gewöhnten Sprechorgan, deshalb noch beſondere Schwierigkeiten, weil ſie nie gelernt haben, das Wort in ſeine Grundlaute aufzulöſen und dieſe alsdann zuſammenzufaſſen. Es zeigt ſich alsdann, daß ſie Engliſch nur dadurch leſen gelernt haben, daß ſie das Bild des Wortes, ſeine Buchſtabennamen und ſeinen Laut gleichzeitig in ihr Gedächtniß einprägten, daß ſie alſo jedes einzelne Wort beſonders durch viele Uebung gelernt haben. Natürlich hat man in Neuengland unter denkenden Lehrern von den deutſchen Methoden, beſonders der Lautir- und

der Schreibleſemethode gehört und ſie nachzuahmen geſucht. Man hat die 37 verſchiedenen Laute der engliſchen Sprache mit ebenſoviel Zeichen belegt, von denen eine Anzahl erſt geſchaffen werden mußten, weil ſie nicht im ABC ſtehen. Nun lernen die Kinder zwar ſehr leicht Bücher leſen, welche mit dieſem phonetiſchen Alphabet gedruckt ſind; allein wenn ſie dann zu anderen, den gewöhnlichen Büchern übergehen, müſſen ſie aus dem Zuſammenhange den Sinn errathen und dann immer noch nachträglich „ſpellen“ (buchſtabiren) lernen. Dieſe Methode iſt ſelbſt in Neuengland nicht ſehr weit verbreitet. Eine weit beſſere, von Fräulein Eliſabeth Peabody erfundene und hernach vom Verfaſſer dieſes verbeſſerte, welche aber ebenfalls nur äußerſt wenig Nachahmung gefunden hat, iſt folgende: In einem erſten Lehrgange lernt das Kind nur Wörter leſen, in welchen Vokale und Conſonanten ungefähr wie im Deutſchen oder Italieniſchen ausgeſprochen werden. Das c wird dabei nur als k, das g als gh vorgeführt; die Vokale ſind dabei immer kurz, obwohl in der gewöhnlichen Ausſprache mitunter ein wenig gedehnt. Die Lautir- und die Schreibleſemethode können hierbei gleich gut angewandt werden. Dieſer erſte Lehrgang umfaßt nahe an 2000 Stammwörter der engliſchen Sprache, bei weitem die wichtigſten angelſächſiſchen Wurzeln, und der dadurch gewonnene Wortſchatz reicht recht wohl zu kleinen Erzählungen und mannigfachen Sätzchen aus. Da nun dieſelbe Ausſprache auch in allen aus dem Lateiniſchen und Franzöſiſchen entnommenen mehrſilbigen Wörtern mit Ausnahme der Stammſilbe platzzugreifen pflegt, ſo beherrſchen am Ende dieſes erſten Lehrgangs die Schüler die ganze Sprache mit Ausnahme blos von etwa 2—3000 Wurzeln, in welchen der lange Vokal herrſcht und mit ihm die Lautverſchiebung. Dieſe noch übrigen Wörter brauchen ſie nun im zweiten Lehrgange, welcher die übrigen Laute jedes Vokalzeichens und die anderweite Ausſprache jedes Conſonanten bringt, nicht jedes einzeln zu lernen, ſondern dieſelben ſind nach der Analogie in etwa 20 Gruppen getrennt, bezüglich vereinigt, und es läßt ſich faſt überall ein guter Grund finden, weshalb die Ausſprache hier abweicht. Nach dieſem

Verfahren lernen Kinder, welche zuerſt einigermaßen Deutſch leſen gelernt haben, das Engliſchleſen in wenigen Monaten; und Kinder, welche nicht vorher Deutſch leſen gelernt haben, in wenig über ein halbes Jahr. Sie haben die Wörter in ihre Theillaute auflöſen und dieſe zuſammenfaſſen lernen. Das Leſen fremder Wörter und fremder Sprachen macht ihnen nun keine Noth mehr. Die Rechtſchreibung koſtet bei ihnen weit weniger Zeit, weil ſie zugleich alles Geleſene richtig abzuſchreiben und das Geſchriebene zu leſen gewöhnt worden ſind.

Denn wenn nun in der engliſchen Volksſchule das Leſen nothdürftig bereinigt iſt, ſo können die Kinder noch keinen Buchſtaben ſchreiben. Der Schreibunterricht beginnt 2—4 Jahre ſpäter als der Leſeunterricht und erfordert nicht etwa weniger Zeit, weil er mit gereifteren Kindern beginnt, als es erfordert haben würde, hätte man ihn mit dem Leſeunterricht vereinigt. Dann tritt der Spell- (Buchſtabir-) Unterricht behufs der Orthographie ein und wird jahrelang mit einem Zeitaufwande von 6—9 Stunden wöchentlich fortgeſetzt. Von erleichternden Regeln iſt dabei keine Rede; die Rechtſchreibung jedes einzelnen Wortes wird durch lautes und raſches Herbuchſtabiren beſonders dem Gedächtniſſe eingeprägt. Geſcheuten Kindern leuchtet dabei allerdings bald die Analogie als ein Leitſtern ein; vom Lehrer aber wird ſie nicht aufgezeigt, ſowenig als man überhaupt in der Schule mit Etymologie ſich zu thun macht. Dieſen ganzen bedeutenden Zeitaufwand der Volksſchule kann man ſich erſparen, wenn man von Anbeginn die Kinder in der Analyſe der Laute und ihrer Wiedervereinigung geübt und an richtiges Abſchreiben, alſo an richtiges Einprägen des Wortbildes ins Gedächtniß gewöhnt hat. Fünf Minuten dann und wann einmal am Ende einer Lehrſtunde, mit Buchſtabiren ausgefüllt, genügen, um die Kinder im raſchen Beſinnen auf die Elemente des geſchriebenen und gedruckten Wortbildes zu üben.

Mit dem Spelling Hand in Hand geht das Defining, die Begriffserklärung ſchwerer, beſonders abſtracter Wörter. Da die aus dem Franzöſiſchen und Lateiniſchen ſtammenden Wörter immer dem Angelſachſen undurchſichtig bleiben, weil er ſich der Stämme

nicht bewußt ist, so ist diese Begriffsbestimmung zum leichteren Verständniß allerdings unerläßlich. Allein die rechte Begriffsbestimmung würde sich nur mittels Herleitung aus der Wurzel ergeben — ein Verfahren, welches später die Erlernung romanischer Sprachen sehr erleichtern würde. Davon ist bei den allermeisten amerikanischen Lehrern kein Gedanke. Die Kenntnisse dazu mangeln zu häufig. Eine umschreibende Worterklärung tritt an Stelle der wahren Definition und verwischt dadurch die feineren Unterschiede der Synonymen in der Auffassung der Kinder. Bei dem ganzen Verfahren wird blos das Gedächtniß, nicht die Unterscheidungsgabe geübt.

So ist denn der Schüler zwölf Jahre und darüber alt geworden und hat nicht mehr gelernt als geläufiges Lesen aller nicht zu seltenen Wörter und nothdürftiges, oft sehr mangelhaftes Verständniß des Inhalts des Gelesenen, ebenso nothdürftiges orthographisches Schreiben, endlich die vier Species der Arithmetik. Dagegen nichts von der Natur, der Industrie, dem Menschenleben, der Geschichte und Geographie mittels des Anschauungs-Unterrichts. Denn der letztere ist eine in den letzten zehn Jahren aus Deutschland entlehnte Neuerung; er wird Englisch Object Lessons genannt, nnd wir haben noch nicht einen einzigen Lehrer gefunden, der diesen so äußerst wichtigen Unterricht auch nur erträglich zu handhaben verstanden hätte.

Im Sprachunterrichte beginnt nun die erste Unterweisung in der Grammatik mit Unterscheidung der Wortarten, und es wird nicht Wunder nehmen, wenn wir versichern, daß nicht ein Zehntel der Lehrer genau zwischen Adverbien, Präpositionen und Conjunctionen zu unterscheiden wissen. Giebt es doch eine Menge hierlands berühmte Sprachlehrbücher, welche die gröbsten Fehler gegen diese Classification begehen. In der Satzlehre herrschen vollends ganz allgemein die kläglichsten Irrthümer. Anstatt aller Beispiele für diese Behauptung, die wir zu Hunderten häufen könnten, verweisen wir auf Conrad Schmitt's Encyclopädie der modernen Sprachkunde, wo die landläufigen englischen Grammatiken hinreichend charakterisirt sind. Diese ganze grammatische Unterweisung ist nichts nütze; oder richtiger: ihr Nutzen wird

weit durch den Schaden überwogen, welcher durch ſchiefe Beſtimmung der meiſten grammatiſchen Begriffe, durch Abweichung der für das Engliſche aufgeſtellten Regeln von denen der allgemeinen vergleichenden Sprachkunde und durch mangelhafte Kenntniß des Genius der engliſchen Sprache erwachſen muß. Wenn ein nach dieſer Art Grammatik unterrichteter Schüler ſpäter an die Erlernung irgend einer anderen Sprache geht, ſo muß er ganz neue Definitionen derſelben Begriffe, ganz neue Regeln über dieſelben Wortverbindungen und Satzgefüge und eine ganz andere Logik des ſprachlichen Ausdrucks erlernen. In unſeren deutſch-amerikaniſchen Schulen können wir keine engliſch-amerikaniſchen Lehrer für den engliſchen grammatiſchen Unterricht gebrauchen — ſie verwirren uns den grammatiſchen Sprachgebrauch auch für das Deutſche und Franzöſiſche und ſie bringen ihre Schüler nun und nimmer ſoweit, daß ſie irgend eine Sprache, oder nur die engliſche, mit Bewußtſein von den in ihr waltenden Denkgeſetzen gebrauchen lernten. Bezüglich der Sprachkunde liegt das amerikaniſche Schulweſen noch tief in den Windeln, und alle mageren Anfänge der Reform, die etwa gemacht ſind, gehen von Deutſchen aus, oder wenn ſie von Angloamerikanern ausgehen, ſind ſie täppiſch und Beweiſe der mangelhaften Befähigung ihrer Unternehmer.

Der Sprachunterricht ſchließt dann ab mit Styliſtik, Rhethorik und Litteraturgeſchichte. Wir können uns in Beurtheilung dieſer Unterrichtszweige kurz faſſen. Wir haben noch nie einen Amerikaner gehört, der in der einfachen Satzbetonung logiſch ſattelfeſt geweſen wäre, und in der Verhandlung mit den ausgezeichnetſten Schriftſtellern und Dichterinnen des Landes noch Keinen, der mit Angabe ſtichhaltiger Gründe uns in jedem einzelnen Falle hätte ſagen können, was gut Engliſch ſei. Daſſelbe Manuſcript wurde von vier Kritikern nach einander viermal umcorrigirt, und bei Vergleichung der Aenderungen geſtand Jeder, daß er nach dunklem Gefühl und ohne genügende Gründe „verbeſſert“ hätte, und daß man gar nicht ſagen könne, welches nun das beſte Engliſch ſei.

Soviel vom Sprachunterricht. Der mathematiſche iſt etwas

beſſer, mit Ausnahme des elementaren. Auch hier, wo Alles auf gewandten und logiſchen Verſtandesgebrauch ankommt, tritt dem angloamerikaniſchen Lehrer ſein Mangel an eigner harmoniſcher Entwickelung und an Kenntniß davon, wie man dieſelbe beim Schüler erzielt, hindernd in den Weg. Ein Volk, das den Ruf „praktiſch zu ſein“ in ſo hohem Maße beſitzt und als Rechner anderen zum Beiſpiel aufgeſtellt wird, ſollte nicht ſoviele wirklich ſchlechte Rechner und Rechenlehrer aufzuweiſen haben. Das Rechnen wird hierzulande durchaus mechaniſch betrieben, und im Kopfrechnen wird allgemein ſehr wenig geleiſtet. Von mehr als 1600 Schülern, welche der Verf. dieſes im Laufe von 5½ Jahren zur Aufnahme in die Hoboken Akademy geprüft hat, und von denen immerhin eine Hälfte über 10 Jahr alt war, konnten nur vier die allen gleichmäßig vorgelegte Frage beantworten: wieviel iſt $^2/_3 \times {}^3/_4$? und nicht zwanzig wußten ſofort, wie oft die 11 in der 100 enthalten ſei. Dieſe 1600 Schüler aber waren zu zwei Dritteln ſchon vorher in irgend einer angloamerikaniſchen Schule, oder mehreren geweſen. Auch in dieſer Hinſicht leiſten die neuengliſchen Schulen ein gut Theil mehr als alle anderen des Landes.

Um es kurz zu machen: wenn die aus den Schulen mitgebrachte Volksbildung noch immer bedeutend genug iſt, ſo wird man die Urſachen davon weniger in den Lehrern, als in den Schülern und Schulbüchern, weniger in den angewandten Methoden, als in der allgemeinen Geweckтheit der Jugend und weniger in der Schule überhaupt, als in dem ſelbſtändigen Eifer der Lernenden finden, ſowie in dem gewaltigen Bildungseinfluſſe des praktiſchen Lebens.

Zu dieſem allgemeinen Satze nun liefern die deutſch-amerikaniſchen im Lande geborenen Kinder eine ſehr merkwürdige Ausnahme. Für das freilich, was wir von ihnen zu ſagen haben werden, ſind wir allein Gewähr. Unter unſern deutſch-amerikaniſchen Collegen haben wir nur wenige Urtheilsfähige, welche Erfahrung genug haben, um angloamerikaniſche, deutſch-amerikaniſche und deutſche Kinder im Großen mit einander vergleichen zu können; und mit dieſen wenigen Urtheilsfähigen haben

wir noch keine Bemerkungen hierüber auszutauſchen Gelegenheit gehabt. Unſer Urtheil alſo lautet:

Deutſch-amerikaniſche Kinder ſind beiweitem muthwilliger, läppiſcher und kindiſcher (aber auch kindlicher) als angloamerikaniſche, und beiweitem ſchwerer zu disciplíniren als Deutſche. Von der eingebornen Jugend nehmen ſie die frühe Selbſtändigkeit der Willensrichtung an, aus deutſchem Blute entwickeln ſie die ungebundenſte Luſtigkeit und das größte Spielbedürfniß. Sie eignen ſich dagegen nicht den Ernſt und Bildungstrieb angelſächſiſcher Jugend an, und ſie entwickeln nichts von dem Gehorſam und der Leitungsfähigkeit der deutſchen Jugend. Sie vereinigen in ſich die Fehler der Jugend beider Welttheile, aber nicht die Vorzüge. Sie ſind die ſchwerſte Aufgabe für den Lehrer, die uns in unſeren in Rußland, Deutſchland, Texas, Neuengland und der Umgegend von New-York geſammelten dreißigjährigen Lehrererfahrungen vorgekommen iſt. An Talenten mangelt es ihnen weniger als den deutſchen Kindern, aber mehr als den angelſächſiſchen.

Sie bringen dem Lehrer wenig geſundes geiſtiges Nahrungsbedürfniß entgegen; ſie entwickeln äußerſt wenig häuslichen Fleiß; ſie ſind zerſtreut, ſolange nicht ein ſtarkes, feſſelndes Lehrernaturell ihnen ſtets rüſtig gegenüberſteht; ſie ſind unermüdlich im Spiel, aber leicht erſchlafft bei der Arbeit. Sie haben zugleich alles Phlegma und allen Sanguinismus, die überhaupt bei der Jugend möglich ſind. Sie rufen in ihrem denkenden Beobachter immer und immer wieder den Gedanken hervor: „iſt dieſes oberflächliche Geſchlecht wirklich dem „Volke der Denker und der Dichter“ entſprungen? und hat nicht Boden und Klima dieſes Landes einen ausartenden verflachenden Einfluß, der durch die umgebende Geſellſchaft und die Lebensweiſe der Bevölkerung noch verſchlimmert wird?“

Wir haben uns bei dieſen betrübenden Gedanken immer damit getröſtet, daß — wenn auch nicht die erſte Generation hier geborener Deutſcher — doch die ſpäteren eine größere geiſtige Bedeutung für das Land gewinnen mögen. Die deutſche Natur verdankt ihre große ideelle Begabung ihrer robuſten, unverwüſtlichen Körperkraft und Leibesgeſundheit. Solange deut-

ſcher Nachwuchs im Auslande dieſe Kraft und Geſundheit des Leibes bewahrt, mögen ſie fort und fort geiſtige Blüthen anſetzen und zur Frucht reifen. Und körperlich gedeiht unſere Nachkommenſchaft überall im Auslande, beſonders aber in der Union außerordentlich. Der Kinderſegen bei den hier eingewanderten Deutſchen iſt groß und erſichtlich, die leibliche Kindespflege iſt bei unſeren Landsleuten immer vernünftiger und naturgemäßer geweſen, als bei allen anderen Nationalitäten; die Sterblichkeit iſt alſo unter der hieſigen deutſchen Jugend geringer als bei der übrigen Bevölkerung. Und da nun die deutſche Einwanderung auch künftig reichlicher fließen wird, als jede andere, ſo läßt ſich der Zeitpunkt annähernd vorausberechnen, wann die Mehrzahl der Unionsbevölkerung deutſch von Abſtammung ſein wird. Alsdann wenn ihre politiſche Bedeutung im Lande überwiegen, und wenn inzwiſchen das Schulweſen ganz nach den beſten deutſchen Muſtern umgebildet ſein wird, alsdann mag die ideelle Begabung der amerikaniſchen Deutſchen mit einem freien Wirkungskreiſe auch ihre Triebkraft bekommen. Die erſte Generation leidet noch an den Folgen der Akklimatiſirung in leiblicher und geiſtiger Hinſicht. Wir deutſchen Schulmänner haben zu einer herrlichen Zukunft unſerer Nationalität in dieſem Lande genug beigetragen, wenn es uns bei Lebzeiten noch gelingt, die deutſche Sprache bei Allen hier aufrecht zu erhalten, die von deutſchem Blute und noch nicht völlig „verindianert“ ſind.

(Schluß folgt.)

V.

Die Dieſterweg-Feier zu Berlin

am 29. October 1867.

Das Comité der Dieſterweg-Stiftung hat beſchloſſen, alljährlich den Geburtstag des großen Meiſters in der deutſchen Pädagogik durch eine würdige Feier zu begehen und in Folge dieſes Beſchluſſes war auf das obige Datum zu einer allgemeinen Feſtfeierlichkeit in Arnims Hôtel unter den Linden zu Berlin eingeladen.

Auf dem Programm ſtanden zwei Vorträge des Dr. Hibeau und Dr. Brüllow, ſowie der Vortrag des Rechenſchaftsberichtes der Dieſterweg-Stiftung.

Am Abend des genannten Tages verſammelten ſich eine Anzahl Schüler und Verehrer Dieſterwegs zu der einfachen, aber würdigen Feier. Wie die Volksſchule ſtets im beſcheidenen Gewande daher gegangen iſt, wie Dieſterweg ſelbſt in ſolcher Beſcheidenheit lebte und wirkte, ſo trug auch dieſe Feier den Charakter prunkloſer Beſcheidenheit an ſich. Wie aber die deutſche Volksſchule das ganze deutſche Volk geiſtig und ſittlich gehoben hat, wie der Name ihres Meiſters Dieſterweg in allen Landen mit Achtung und Liebe genannt wird: ſo mögen und werden auch dieſe ernſten, ſtillen Stunden, die die Pietät dem Andenken des großen Mannes weihte, einen belebenden und fördernden Einfluß auf Deutſchlands Lehrer ausüben, werden ſeine Grundſätze, ſeinen Geiſt, ſein ganzes liebeerfülltes Leben fort und fort ausgießen in die Herzen derer, denen die Volksbildung anvertraut iſt. Die rechte Liebe muß ja immer wieder Liebe erzeugen.

Der erſte Vortrag war dem Andenken Dieſterwegs ſpeciell gewidmet. Dr. Hibeau ſprach über die Jugend- und Jünglingsjahre des verehrten Meiſters, denen er mit Sorgfalt und Liebe nachgeforſcht hatte; er wollte zeigen, wie die früheſten Eindrücke und Erfahrungen ihn auf das Feld hingewieſen, auf dem er nachmals ſo Großes geleiſtet, wie er mit dem Volksleben in Verbindung kam und vorzüglich im Bürgerſtande ſich bewegte; er zeigte, wie ſchon früh ein innerer Zug ihn aus der engen Schulſtube hinaus in Wald und Feld trieb und wie er ſchon in früheſter Jugend jene Liebe zur Natur offenbarte, die er ſein ganzes Leben beibehielt und wie er ſich nach dem pädagogiſchen Grundſatze der Anſchauung ſelbſt gebildet, freilich nicht mit gelehrter Bücherweisheit und in ſyſtematiſch wiſſenſchaftlicher Ordnung, ſondern durch die Ordnung, wie ſie das friſche, rege Leben ſelbſt darbietet; das Leben ſoll den Menſchen bilden und nicht allein die Bücherweisheit; Dr. Hibeau zeigte, wie ſchon im zarten Kindesalter ein Zug nach den Sternen ihn über dieſe Erde erhob, wenn der Knabe bis

in die ſtille Nacht hinein, während die übrigen Hausgenoſſen der Ruhe pflegten, den geliebten Vater, den ſein Amt oft aus dem Hauſe wegführte, allein noch erwartete, wenn er da ſtets an das Fenſter trat und ſich vertiefte in die Wunder des Sternenhimmels und ſchon da jenen heiligen Zug nach Höherem, nach Idealem offenbarte, der ſich in allen ſeinen Schriften ausſpricht; hier fand auch Dr. Hibeau den Grund zu dem ſpätern berühmten Werke Dieſterwegs, ſeiner populären Himmelskunde; wie auch ſchon in den muthwilligen Knabenſtreichen jener Muth und jene Thatkraft ſich offenbarte, die ſpäter den Mann charakteriſirte, wenn er z. B. ſpät Abends noch ein Gefallen daran fand, die auf dem Marktplatze zu Siegen aufgeſtellten Karren bis an die abſchüſſigen Straßen zu ziehen und ſie dann mit Gepolter hinabrollen zu laſſen, wozu der greiſe Stadtdiener ſtets zu ſpät kam u. a. m.

Dieſterweg ſtammt aus einer alten naſſauiſchen Familie, deren Urſprung der Vortragende bis zum Jahre 1688 verfolgte. Aus dieſer Familie ſind meiſtens Advocaten und Aerzte hervorgegangen; doch finden wir auch zwei Geiſtliche darunter. Der Urgroßvater Dieſterwegs, welcher in jenem Jahre geboren iſt, war Juſtizamtmann zu Weilmünſter; er ſtarb 1753. Er ſtammte aus Runkel. „In Runkel iſt alles dunkel“ ſagt der Volkswitz. Deſto heller hebt ſich das Licht ab, das in unſerm Dieſterweg aufging. Das Hauswappen der Dieſterwegſchen Familie zeigt einen Schild mit blauem Felde, der durch einen ſchräg gehenden ſilbernen Querbalken in zwei Theile getheilt wird, in deren oberſtem zwei, im unterſten ein ſilberner Stern ſich befindet. College Gertner in Siegen hat das Wappen ſo gedeutet: das blaue Feld iſt das Meer der Wiſſenſchaft, auf welchem wir den ewigen Sternen: Wahrheit, Freiheit und Recht, auf der ſilbernen Straße, die mitten hindurch führt, nachſtreben. Dr. Hibeau möchte es lieber auf den pädagogiſchen Himmel deuten mit dem Heiligen und Allerheiligſten, in welches auf jener ſilbernen Straße der Lenker der Welten und Regierer der Menſchenherzen den Seligen hineingeführt, ſo daß er nun mit Peſtalozzi in Gemein-

REESE LIBRARY OF THE UNIVERSITY

ſchaft als heller Stern erglänzt. Der untere Stern aber ſoll hindeuten auf die nachfolgenden Geſchlechter.

Ein Sohn dieſes Johann Heinrich Dieſterweg, Hieronymus, kam als Advocatus nach Siegen, und deſſen älteſter Sohn Carl Friedrich iſt der Vater unſres Dieſterweg.

Carl Friedrich wird uns als ein biederer, für das Wohl ſeiner Mitmenſchen äußerſt beſorgter Mann geſchildert. Er that Gutes, wo er nur konnte. Seine Kinder liebte er über Alles. Dabei war er beſeelt von einem regen Feuergeiſte, konnte aber auch ſehr ſtreng ſein. So hatte er einſt Kirchendiebe auf dem Chore der dortigen Nicolaikirche mit fünfzig Hieben beſtrafen laſſen, wofür er, nachdem er daſſelbe nach Dillenburg berichtet, einen Verweis ſich zuzog. Im Umgange mit ſeinen Freunden war er ſehr geſellig, und nicht ſelten war ſein Haus der Sammelplatz heiterer Freunde, bei welcher Gelegenheit das Weinfaß nie fehlte und Adolf den Mundſchenk machte; ſonſt aber gab es dabei keine koſtbaren Speiſen, man aß trocknes Franzenbrod zum Weine. Die Unterhaltung wurde ſtets in Küchenlatein geführt, war aber oft ſo lebhaft, daß die in der Küche Befindlichen Zank und Streit vermutheten. Gegen Ende ſeines Lebens wurde der Vater Adolfs gemüthskrank; nachdem er vier Jahre in tiefer Melancholie gelebt, ſtarb er 1812 zu Siegen.

Die Mutter unſres Dieſterweg war ein Muſter von Tugend und Sittſamkeit; ihr Leben war von ächter Religioſität getragen und gehoben. Leider wurde ſie ihm entriſſen, als er noch nicht acht Jahre alt war; er fand aber einigen Erſatz für die mütterliche Erziehung in der Liebe einer alten Tante. Adolf war der Liebling des Vaters und das Schoßkind der Mutter. Die Frage, ob er ſeine Größe mehr dem Vater oder der Mutter verdanke, beſeitigte der Vortragende als eine müßige. — Das Haus, genannt das „rothe“ („denn glühend roth und Leben weckend ſtieg aus ihm ein neues Licht empor“), in welchem Adolf am 29. October 1790 zu Siegen geboren wurde, iſt am 7. Juli 1867 mit einer Gedenktafel geſchmückt worden unter Veranſtaltung einer angemeſſenen Feierlichkeit, deren Beſchreibung, vom Collegen Gertner in Siegen verfaßt, in mehreren

Exemplaren auslag, die gegen einen freiwilligen Beitrag der Dieſterweg-Stiftung zur Dispoſition übergeben ſind. Der mechaniſche Unterricht in der lateiniſchen Schule zog ihn wenig an; die Schule war für ihn ein Marterort. Dagegen zog es ihn hinaus in die freie Natur. Dort verkehrte er am liebſten mit Blumen, Bäumen, Vögeln; mit den Pferden auf den Höfen und den Knechten gab er ſich viel ab; bei Handwerkern, Seilern, Huf- und Nagelſchmieden konnte er ſich Stunden lang aufhalten, leiſtete ihnen bei ihrem Handwerk Dienſte, drehte dem Seiler das Rad, zog beim Schmiede den Blaſebalg, ſchürte das Feuer an, übte ſich wohl auch ſelbſt im Schmieden beim Nagelſchmied ließ ſich dabei gern von Meiſtern und Geſellen Geſchichten aus ihrer Wanderſchaft erzählen und achtete auf Alles, was ihm da vorkam. So zeigte ſich ſchon früh ſeine Hinneigung zum Volke und ſeine Hingabe an das Volksleben, ſeine Liebe zur realen Welt und ſeine Abneigung gegen das Abſtracte. Eine große Freude war es für ihn, wenn ihn der Vater auf ſeinen amtlichen Fahrten mitnahm, was nicht ſelten geſchah.

Aus ſeiner Univerſitätszeit, die für ihn mit dem 17. Jahre beginnt, wo er zuerſt nach Herborn, dann nach Tübingen ging, wiſſen wir noch weniger, als aus ſeiner früheren Jugend. Nur ſo viel ſteht feſt, daß er wenig Vortheil aus dem Univerſitätsleben zog. Den Quinctilian, deſſen erſtes Buch reiche Schätze der Erziehung enthält, las er mit Leichtigkeit; auf dem Fechtboden tummelte er ſich viel umher. „Von meiner Ignoranz, als ich die Univerſität verließ, habt ihr keinen Begriff; nicht einen einfachen Dreiſatz konnte ich ausrechnen", ſagte er ſelbſt. Doch ertheilte er in Herborn beim Profeſſor Fritze Privatunterricht. Dort erglühte auch ſein jugendliches Gemüth in idealer Liebe zu einer Tochter des Profeſſor Grimm: die Gründe, warum ihm dieſelbe nicht zu Theil wurde, ſind unbekannt. —

Einer Streitſchrift gegen den Dr. Saal „Ueber den Weltuntergang" verdankte er den Doctortitel. Es wird zwar von einem Geiſtlichen behauptet, daß Dieſterweg auch Theologie ſtudirt habe; doch iſt dieſe Behauptung nicht erwieſen.

Nach vollendeten Studien wollte Dieſterweg das Ingenieur-

Examen ablegen, um dann an der Vermeſſung Weſtphalens Theil zu nehmen; aber die Kriegsunruhen hinderten ihn, und ſo wurde er wider Willen Lehrer. Als Privatlehrer konnte er ſich mit beſtem Willen nicht in die peſtalozziſche Methode hineinfinden. In Worms erhielt er eine feſte Stellung als Lehrer am Gymnaſium. Dort lernte er auch ſeine nachmalige Gattin, Sabine Enslin, eine Tochter eines Lehrers der Prinzeſſinnen von Braunfels, kennen, welche ſich dort zum Beſuche aufhielt. 1813 wurde Dieſterweg als Lehrer an die Muſterſchule zu Frankfurt berufen; hier war es, wo er in den peſtalozziſchen Geiſt eingeführt wurde. 1817 führte er ſeine Braut als Gattin heim. Im folgenden Jahre kam er als Conrector an die lateiniſche Schule zu Elberfeld. Hier lernte er Wilberg kennen, hier war es, wo er den feſten Entſchluß faßte, Volksbildner zu werden. Er hat ihn mit Liebe und Treue ausgeführt, und wie er ſein ganzes Leben der deutſchen Nation gewidmet hat, ſo wird die deutſche Nation auch ihn ſtets ehren und lieben.

Der von inniger Liebe und Pietät gegen den pädagogiſchen Altmeiſter durchwehte Vortrag, den ich leider nur in kurzen Notizen wiederzugeben im Stande bin, hatte etwa eine Stunde gewährt; nach Dr. Hibeau ergriff Dr. Brüllow das Wort, um „über die Methode des geographiſchen Unterrichts“ zu ſprechen.

Zum Eingange berichtet Dr. Brüllow, wie er über daſſelbe Thema ſchon vor 33 Jahren im älteren Lehrervereine und im Beiſein Dieſterwegs geſprochen, wie damals ſchon Dieſterweg ihm ſeine Uebereinſtimmung bezeugt, wie es aber damals nur Ideen und Entwürfe geweſen ſeien, die er nun durch eine langjährige Erfahrung und Praxis weiter gebildet und erprobt habe. In der That zeigte der Vortragende in vielen einzelnen treffenden Bemerkungen eine reiche Erfahrung, die um ſo wohlthuender wirkte, als der Vortragende, der zu den Füßen Ritters geſeſſen hat und in die wiſſenſchaftlichen Tiefen des geographiſchen Studiums eingeweiht iſt, der ſelbſt mit vielen berühmten Erforſchern fremder Erdtheile in Verbindung ſteht, ein ſo tiefes Eingehen auch auf die elementare Behandlung dieſes wichtigen Unterrichtszweiges zeigte. Zunächſt wies er hin auf die Nothwendigkeit

der Beſchränkung gerade auf dieſem Felde, welches aus allen realen Wiſſensgebieten ſeinen Stoff entnimmt; es komme hier nur darauf an, ein möglichſt plaſtiſches Bild des Landes und ſeines Lebens in der Seele des Kindes entſtehen zu laſſen. In der richtigen Beſchränkung zeige ſich der Meiſter. Es gehöre zur Methode, zunächſt ein lebhaftes Intereſſe in den Kindern, Luſt und Liebe zu dieſem Gegenſtande zu wecken, und das müſſe, wie Dieſterweg ſelbſt in ſeinem Bildungsgange zeige, nicht durch Abſtractionen, zunächſt auch nicht durch Bilder und Modelle geweckt werden, ſondern durch die lebendige Anſchauung ſelbſt. Zur Methode gehöre ja auch das Studium der Kinderſeelen; darin zeige ſich die Kraft des Lehrers, nicht in einem großen Wiſſen. Wie das Kind ſich mehr angezogen fühle durch die realen Dinge ſelbſt, als durch eine Rede über dieſe Dinge, ſo auch in der Geographie. Darum ſeien hier Belehrungen in der freien Natur an ihrem Platze. Die Kenntniß aber der Heimath und der Erde hat neben dem Zwecke, den Geiſt mit Anſchauungen zu bereichern und den Blick zu erweitern, auch den ethiſchen: Liebe zur Heimath zu erwecken, Freude an der Erde und Dankbarkeit gegen den, der ſie ſo ſchön geſchaffen. Von dieſem Grundgedanken getragen, führte der Vortrag den Grundſatz „vom Nahen zum Fernen“ in ſinnreichſter Weiſe durch. Von Erſcheinungen, die jedem, auch dem kleinſten Kinde ſchon vorgekommen, worüber es aber nicht nachgedacht, müſſe der Unterricht beginnen; zunächſt vom Schulhauſe, ſeiner Sonnen- und Schattenſeite; die Wand, welche nach Abend, und die, welche nach Morgen liegt, alſo bei aller Beſchränkung auf das Naheliegende den Blick ſchon in's Allgemeine andeutungsweiſe gelenkt; an den Rinnſteinen auf der Straße lernt das Kind zuerſt auf den Lauf des Waſſers, den ſchnellern und langſamern, merken; am Fluſſe dann ein rechtes und linkes Ufer unterſcheiden. Man geht Hauptlinien nach — dieſe Hauptlinien waren ein Hauptmoment im Vortrage —, entwirft ein Bild auch auf der Tafel, hält aber dabei immer den Blick von dem kleinern Maßſtabe auf die Wirklichkeit gerichtet, damit die Anſchauung der eigentlichen Größe nicht verloren gehe, verweilt bei hiſtori-

schen Häusern oder Plätzen, wirft einen Blick in die vaterländische Geschichte, lehrt Schleuse, Insel, Berg, Thal, See ꝛc. verstehen, geht dann zur Betrachtung des Globus über, zieht die Luft und ihre Erscheinungen, das Klima und die Producte der Gegenden und Länder, die Sitten und Gebräuche der Menschen dort mit herbei, alles in rechter Beschränkung und Begrenzung u. s. f. „Was durch einfache Schlußfolge vom Schüler selbst gefunden werden kann, das lasse man ihn selbst finden.“ — Das Kartenzeichnen durch den Lehrer, wie das Nachzeichnen durch den Schüler, betont Dr. Brüllow als ein ganz vorzügliches Veranschaulichungs- und Befestigungsmittel und legte Proben vor, welche zeigten, auf welche practische Weise und wie billig jeder Lehrer sich selbst die nöthigen Karten entwerfen könne. Was zunächst das Material betrifft, so besteht dasselbe aus Naturpapier, auf welches mit verschiedenfarbiger Kreide gezeichnet wird. Damit die Kreide Festigkeit erhält und sich nicht verwischt, wird dieselbe nach Vollendung der Zeichnung mit roher Milch übergossen. Doch ist es auch dann noch möglich, Verbesserungen auf dieser Zeichnung vorzunehmen, indem sich die Zeichnung durch einen nassen Schwamm wegbringen läßt. Dr. Brüllow zeigte ein sehr großes Exemplar einer Karte von Australien und den Sunda-Inseln, von ihm selbst angefertigt und der geographischen Gesellschaft in Berlin zum Geschenk gemacht, welches auf diese Weise gezeichnet war. Die Grundfarbe des Papiers war hellbraun; das war auch die Farbe der Länder geblieben, während das Meer durch blaue Kreide ausgefüllt war. Im Lande waren die verschiedenen Ländereien und die 30 Reisen im Continent mit verschiedenen Farben angegeben. Dr. Brüllow erzählte, wie leicht er einen Fluß, der nach den neuesten Forschungen einen anderen Lauf auf der Karte hätte erhalten müssen, habe ändern können. Die Namen waren weiß, die Strömungen ꝛc im Meere schwarz dargestellt. Diese Manier, sich seine Wandkarten auf leichte und billige Weise selbst anzufertigen, war mir ganz neu und interessant; jeder Lehrer ist im Stande, sich solche selbst zu zeichnen, um so mehr, da es ja nicht auf alle feinen Nüancen ꝛc. ankommt, sondern darauf, ein

allgemeines, überſichtliches, nicht überladenes Bild den Schülern vorzuführen. Das wären Ergebniſſe, welche das Princip der Anſchaulichkeit mit ſich führe. Was die Ausführung ſelbſt betrifft, ſo rieth der Vortragende, ſich zunächſt nicht an die Meridiane und Parallelkreiſe zu halten, ſondern beliebige mathematiſche Figuren den einzelnen Ländern zu Grunde zu legen, z. B. Italien ein Viereck, Europa ein rechtwinkliges Dreieck ꝛc., mit Hülfe welcher der Lauf der Grenzen der Länder ſich leichter beſtimmen laſſe; zu Aſien hatte derſelbe einen Halbkreis mit Radien, die theilweiſe auch über denſelben hinausgingen und deſſen Centrum im Ausfluſſe des Jeneſei liegt, verwendet und dahinein und daran die verſchiedenen Länder gezeichnet. Auf ſolche Weiſe ſei es auch dem Schüler leicht, ſich ein Kartenbild zu entwerfen.

Es ſind wiederum nur dürftige Notizen, in denen ich den anregenden Vortrag des Dr. Brüllow kurz wiederzugeben verſucht habe; doch geben dieſelben wenigſtens Zeugniß, in welcher Weiſe das Andenken des Neſtors der Pädagogik gefeiert wird und wie ſein Geiſt fort und fort lebt und ſchafft, auch unter uns hier auf der Erde.

Zum Schluſſe ergriff der Vorſitzende des Comité, Schulvorſteher Bohm, das Wort und trug folgenden Rechenſchaftsbericht vor, der ein recht erfreuliches Zeugniß ablegt für die Wirkſamkeit der Stiftung, wie für die Theilnahme, die dieſelbe ſchon in kurzer Zeit, und nicht allein in Deutſchland, ſondern auch in andern außerdeutſchen Städten, z. B. Petersburg, ja in Amerika gefunden. Möge der Stiftung auch fernerhin die Theilnahme des deutſchen Volkes, und beſonders der Lehrer nicht fehlen!

Dieſterweg-Stiftung.

Rechenſchafts-Bericht.

29. October 1867.

Der Gedanke, zu Ehren Dieſterweg's eine Stiftung zu gründen, die den Zweck verfolgen ſollte, in ſeinem Geiſte auf dem

Gebiete des Volksschulwesens weiter wirken zu helfen, ist bei Gelegenheit der Sammlungen von Beiträgen zur Errichtung des Diesterweg-Denkmals nicht nur innerhalb des zu diesem Behufe zusammengetretenen Comité's, sondern auch von Lehrern aus den verschiedenen Gegenden Deutschlands angeregt und lebhaft betont worden. Da es sich bald herausstellte, daß die Beiträge für das Denkmal einen Ueberschuß ergeben würden, so konnte man der Ausführung der Idee näher treten, und es wurde deshalb ein Statuten-Entwurf*) ausgearbeitet, um der im Juni d. J. in Hildesheim tagenden allgemeinen deutschen Lehrer-Versammlung vorgelegt zu werden. Das Diesterweg-Comité schickte zwei Abgeordnete zu dieser Versammlung mit dem doppelten Auftrage, das Statut vorzulegen und um Ergänzung des bisherigen Verwaltungs-Ausschusses zu ersuchen. Das Statut wurde im Wesentlichen genehmigt und das Berliner Comité durch den z. Ausschuß der allgemeinen deutschen Lehrer-Versammlung ersucht, die selbständige Verwaltung der Stiftung bis auf Weiteres, zunächst auf ein Jahr, fortzuführen.

Diesem Vertrauen gegenüber hält es der unterzeichnete Verwaltungs-Ausschuß für seine Pflicht, bei Gelegenheit der Feier des Geburtstages Diesterweg's über den Stand der Stiftung Rechenschaft zu geben.

Einnahme.

a) Ertrag der Sammlungen bis zum 20. October c.	1420 Thlr.	— Sgr.	5 Pf.
b) Ertrag der successive zinslich angelegten disponiblen Einnahmen .	22 „	21 „	2 „
Summa	1442 Thlr.	21 Sgr.	7 Pf.

Ausgaben.

1. Für das Denkmal:
   a) Granitsockel . 377 Thl. 20 Sg.
   b) Guß der Büste 150 „ — „
   Latus 527 Thl. 20 Sg.

*) Ist in den Rhein. Bl. schon veröffentlicht.

Transport	527 Thl. 20 Sg.	
c) Eisengitter um die Grabstätte	102 „ — „	
d) Gebühren an die Kirche . .	53 „ — „	
Summa	682 Thl. 20 Sg.	682 Thlr. 20 Sgr. — Pf.
2. An die Pestalozzistiftung zu Pankow für die dauernde Erhaltung der Grabstätte ꝛc.		100 „ — „ — „
3. Anbringen der marmornen Gedenktafel an Diesterweg's Wohnhause		8 „ — „ — „
4. Druck und Versendung von 9 verschiedenen Anschreiben, Aufrufen, Sammlungslisten, Porto ꝛc. . . .		71 „ 29 „ 4 „
Summa		862 Thlr. 19 Sgr. 4 Pf.

Zusammenstellung.

Einnahme	1442 Thlr. 21 Sgr. 7 Pf.
Ausgabe	862 „ 19 „ 4 „
Bestand	580 Thlr. 2 Sgr. 3 Pf.

Die Specification der Einnahme- und Ausgabeposten event. Beläge ist bei dem z. Rechnungsführer der Diesterweg-Stiftung, Dr. Brüllow, Georgenkirchplatz Nr. 19, einzusehen.

Mit der Prüfung der Rechnung wurden beauftragt die Comité-Mitglieder A. Böhme und E. Rudolph.

Der Rechnungsabschluß enthielt folgenden Vermerk:

„Die Unterzeichneten haben die Rechnung der Diesterweg-Stiftung nach den Belägen und in calculo geprüft und richtig befunden. Der vorgenannte Bestand von 580 Thlr. 2 Sgr. 3 Pf. ist vom z. Rechnungsführer Dr. Brüllow, theils in zinstragenden Documenten (Nominalwerth 500 Thlr.), anderntheils baar vorgelegt und demselben demnächst Décharge ertheilt worden.

Berlin, den 20. October 1867.

A. Böhme. E. Rudolph.

Außer den in obigem Abschlusse summirten einmaligen Beiträgen sind für die Diesterweg-Stiftung bis zum 20. October c. folgende Jahresbeiträge angemeldet worden:

a) Aus Berlin:

		Thl.	Sg.
1.	Vogler, Schulvorsteher	1	—
2.	Kochrian, Lehrer	—	15
3.	F. Sasse, Lehrer	—	15
4.	Paulick, Gemeindelehrer	1	—
5.	Schönberner, Gem.-Lehrer	—	15
6.	Dr. Brüllow, Erziehungs-Inspector	2	—
7.	d'Hargues, Schulvorsteher	—	10
8.	Geßler, Gemeindelehrer	—	10
9.	Zeisiger, „	—	10
10.	Dahlitz, „	—	10
11.	Backe, „	—	10
12.	Schuppan, „	—	10
13.	Schumacher, „	—	15
14.	Brosche, „	—	15
15.	Gilbert, „	—	15
16.	Holm, „	—	15
17.	Hanisch, „	—	15
18.	Beyer, „	—	10
19.	Dr. Hermes, Schulvorst.	1	—
20.	Göritz, Lehrer	—	15
21.	Arndt, Lehrer	—	15
22.	H. Bohm, Schulvorsteher	4	—
23.	Bonnell, Lehrer	—	20
24.	Palm, Gemeindelehrer	—	15
25.	Gaulke, Hauptlehrer	—	15
26.	S. Piek, Lehrer am jüdischen Seminar	1	—
27.	Wartenberg, Lehrer	—	10
28.	Henheck, Lehrer	—	10
	Latus	19	20

		Thl.	Sg.
	Transport	19	20
29.	Hofmeister, Lehrer	—	10
30.	A. Stärk, Gemeindelehrer	—	10
31.	Schneider, Hauptlehrer	—	15
32.	Crahmer, Lehrer	—	15
33.	Lüdde, Lehrer	—	15
34.	Eich, Lehrerin	—	15
35.	Lützow, Schulvorsteher	1	—
36.	Petsch, Gemeindelehrer	—	10
37.	M. Luther, Schulvorsteher	1	—
38.	Dornbusch, Gemeindel.	—	10
39.	Rittershausen, Hauptl.	—	15
40.	Engelien, Gemeindelehrer	—	10
41.	H. Halm, „	—	10
42.	C. Sietz, „	—	10
43.	Kausch, „	—	10
44.	Beyrodt, „	—	10
45.	Lange, Hauptlehrer	1	—
46.	Dalwitz, Gemeindelehrer	1	—
47.	Priewe, „	—	10
48.	W. Stärk, Hauptlehrer	—	15
49.	F. Böhme, Gemeindel.	—	5
50.	H. Lehmann, Gemeindel.	—	5
51.	A. Böhme, Seminarl.	1	—
52.	E. Rudolph, Lehrer an der Luisenschule	1	—
53.	L. Rudolph, Oberlehrer	1	—

b) Außerhalb Berlin:

54.	Lehrer-Conferenz in Cirkwerum bei Emden	1	—
	Summa bis 20. Oct. c.	34	10

Außerdem haben die Schulvorsteher Senz, Dr. Wiepprecht und Steinert je hundert Thaler deponirt zur dauernden Bestreitung ihres Jahresbeitrages durch die Zinsen des deponirten Kapitals.

Das unterzeichnete Comité darf sich nach dem erfreulichen Anfange der Hoffnung hingeben, daß das Kapital bald die im Statutenentwurf §. 3 als wünschenswerth hingestellte Höhe von Eintausend Thalern erreichen werde, damit aus den Zinsen und

den jährlichen Beiträgen eine Prämie für die Lösung einer Frage ausgesetzt werden könne.

Wir hoffen, demnächst die erste Preisaufgabe in der allgemeinen deutschen Lehrerzeitung und in den Rheinischen Blättern veröffentlichen zu können; ebendaselbst wird über die Höhe der Prämie, Zeit, Ort und Art der Einlieferung der Concurrenzarbeiten, über die Männer, welche das Preisrichteramt übernehmen, berichtet werden.

In Betreff der bisherigen Entwickelung der Idee, eine Diesterweg-Stiftung zu gründen, verweisen wir auf die zu verschiedenen Zeiten von uns ergangenen Aufrufe und Nachrichten, ferner auf folgende, zum besten der Stiftung erschienene Broschüren à 5 Sgr.:

a) Diesterweg's Gedächtnißfeier in Berlin am 29. October 1866. Verlag von Moritz Diesterweg in Frankfrt a. M.;

b) A. Gertner, Diesterweg's Gedächtnißfeier in seiner Vaterstadt Siegen. 3. Juli 1867. Verlag von Vorländer in Siegen.

Fernere Beiträge ꝛc. bitten wir unter der Adresse: Dr. Brüllow, Berlin, Georgenkirchplatz Nr. 19, senden zu wollen.

Berlin, den 29. October 1867.

H. Bohm. A. Böhme. Dr. Brüllow. F. Dräger. L. Erk. Dr. Hibeau. A. Lange. L. Rudolph I. E. Rudolph. F. Schmidt. W. Senz. W. Simon. W. Steinert. Dr. Wieprecht.

Ein Festmahl vereinigte noch einen engeren Freundeskreis auf mehrere Stunden. Schulvorsteher Bohm sprach bei dieser Gelegenheit noch aus, wie Diesterweg fort und fort nicht blos Andenken bleiben, sondern durch geistige Verbindung unter uns wirken müsse, und wünschte, daß auch fernerhin dieser Geist des Verklärten unter uns weilen möge, um uns zu schützen gegen jene falsche Richtung, die im Mechanismus und Schlendrian befangen, den Menschen nicht zu einem sich selbst bestimmenden Wesen erziehe, sondern seine Freiheit vielmehr unterdrücke. Es folgte ein Toast auf die gesammte Lehrerwelt; dann von einem fremden Berichterstatter, mit Hinweis auf die Pariser Weltaus-

ſtellung, auf die weltberühmten deutſchen Schulen; auf die beiden älteſten Schüler Dieſterwegs unter den Anweſenden u. ſ. w.

Dem Berichterſtatter war es nicht vergönnt, noch längere Zeit im ſtillen Freundeskreiſe zu verweilen; aber er hat die Ueberzeugung mit hinweggenommen, daß die Ideen Dieſterwegs ein inniges Band um die ſchließen, die ſie in ſich aufgenommen. — Die Feier war eine des Meiſters würdige. —

VI.

Mancherlei.

1. Auch das Geburtshaus Dieſterweg's iſt jetzt mit einer Gedächtnißtafel verſehen. Auf derſelben prangen in goldener Schrift folgende Worte: In dieſem Hauſe wurde am 29. October 1790 Adolf Dieſterweg geboren. † 7. Juli 1866 in Berlin. Am 3. Juli 1867 fand die feierliche Enthüllung des Monuments und eine damit in Verbindung geſetzte Gedächtnißfeier ſtatt. Wir können es uns nicht verſagen, die Namen der Ehrenmänner, welche das Feſtcomité bildeten, hier wieder zu geben. Es werden genannt: Dr. Hermann Langenſiepen, Oberlehrer und Conrector an der Realſchule in Siegen, Adolf und Heinrich Oechelhäuſer, Wilhelm Göbel und Heinrich Schleifenbaum, Fabrikanten in Siegen, ſowie die Lehrer Johann Ortmann, Theodor Müller und Ferdinand Neuhaus. Die wohlgelungene, erwärmende und erhebende Feſtrede hielt der Lehrer Chriſtian Noſtiz aus Wörgendorf. Ein Feſtmahl beſchloß die feierliche Handlung. Eine ausführliche Schilderung derſelben bringt die folgende Schrift: Dieſterweg's Gedächtnißfeier in ſeiner Vaterſtadt Siegen. Zum Beſten der für Deutſchlands Volksſchullehrer begründeten Dieſterweg-Stiftung herausgegeben von Auguſt Gertner. Siegen 1867. Gertner iſt ein Schüler Dieſterweg's. Von ihm iſt auch die erſte Anregung ausgegangen. So hat alſo wieder ein Schüler des

Altmeisters bewiesen, „daß Dankbarkeit auf Erden nicht ausgestorben sei“, und die Siegener haben bewiesen, daß sie wissen, was von ihrem Landsmanne zu halten ist und was das Vaterland ihm schuldet. Die Jünger Jesu wurden am Pfingsttage vom Geiste des abgeschiedenen Meisters erfaßt; auch für die Jünger Diesterweg's scheint gottlob ein Pfingsttag gekommen zu sein.

2. Wiesbaden, den 2. October 1867.

Geehrtester Herr Redacteur!

Das in den Rhein. Blättern so günstig recensirte Buch von Hill: „Der gegenwärtige Zustand des Taubstummen-Bildungs-Wesens in Deutschland“ hat dem geschätzten Herrn Verfasser heftige Angriffe zugezogen, Angriffe, die sogar Hill's persönlichen Charakter verdächtigen. Da ich die unschuldige Veranlassung dieser Angriffe bin, so ersuchte ich schon gegen Ende Mai Herrn Dr. Matthias, in dessen „Organ der Taubstummen- und Blinden-Anstalten in Deutschland“ jene Angriffe enthalten sind, um Aufnahme untenstehender Erklärung, welche Hill vor den ausgesprochenen Verdächtigungen sicher stellt. Seitdem sind vier Nummern des Organs erschienen, ohne meine Erklärung zu enthalten. Da aber Hill's Name einen guten Klang bei der gesammten Lehrerwelt hat, so kann und darf ich es bei dem erwähnten Versuche nicht bewenden lassen; ich ersuche Sie deshalb, meine Erklärung in Ihr geschätztes Blatt aufzunehmen, und gebe Ihnen zur nothwendigen Aufklärung für Ihre Leser die nachfolgenden Bemerkungen.

Hill sagt in seinem Buche, Seite 249 ff.:

„Es kann endlich nicht überraschen, wenn sich hin und wieder Stimmen vernehmen lassen, wie die eines Herrn D. (Organ 1862, Nr. 7, S. 106 u. 107), der nach dem Besuche verschiedener Tbst.-Anstalten in Deutschland von England aus, allerdings nur in einem Privatbriefe, sich dahin ausspricht:

1. „Viele Tbst.-Lehrer sind von einem merkwürdigen Hochmuth besessen.“

2. „Von der Geduld, welche der Tbſt.-Lehrer ausüben muß, habe ich leider wenig gefunden.“

3. „Der Abſonderungsgeiſt der Tbſt.-Lehrer erſtreckt ſich ſogar auf das Verhältniß der Collegen im engern Sinne.“

4. „Der Trieb zum Beſſermachen, der Wetteifer geht verloren, und die Reſultate werden kläglich.“

5. „Jährliche Conferenzen der Tbſt.-Lehrer werden nicht angeregt.“

6. „Mit einem Worte, das Tbſt.-Weſen iſt gegenwärtig in keiner lebendigen Entwicklung begriffen.“

Dazu befindet ſich folgende Randbemerkung von Hill:

„Erfunden iſt das Aufgezählte nicht; als „eine Läſterung gegen die Taubſtummenlehrer“ darf es nimmermehr bezeichnet werden. Der dagegen aufgetretene Vertheidiger der Tbſt.-Lehrer würde, wenn er es einmal nicht über ſich gewinnen konnte, den nicht an ihn, ſondern an einen anderen Lehrer gerichteten Privatbrief als ſolchen zu reſpectiren, jedenfalls beſſer daran gethan haben, die tiefer liegenden Urſachen der aufgezählten Erſcheinungen anzugeben, anſtatt dieſe gänzlich zu leugnen, und den Briefſteller zu ſchmähen.“ —

Ich bin der Verfaſſer des in Rede ſtehenden Privatbriefes, den ich auf die Bitte eines Tbſt.-Lehrers in Friedberg in vertraulicher Weiſe an dieſen gerichtet; der von dieſem dem Dr. Matthias oder ſonſt einem Dritten mitgetheilt, und von Letzterem in vier Artikeln commentirt worden iſt. Dieſe Artikel ſind ſeiner Zeit (1862) von dem Dr. Matthias an die Familie geſchickt worden, in welcher ich damals thätig war und auch noch gegenwärtig (October 1867) bin.

Der Verfaſſer der vier Artikel wendet ſich in der diesjährigen Aprilnummer des Organs gegen die angezogene Stelle des Hill'ſchen Buches und gegen Hill ſelbſt, von dem er behauptet, daß er mich zu jenem Schreiben inſpirirt habe. — So viel zum Verſtändniß der nachfolgenden Erklärung. — Billig enthalte ich mich jedes Urtheils, ſoweit ich perſönlich im Spiele bin; da es ſich aber um die Ehrenrettung eines im Dienſte des Taubſtummenweſens ergrauten Mannes handelt, ſo zweifle ich nicht, daß

Sie, verehrter Herr Redacteur, dieſem Briefe und der nachfolgenden Erklärung einen Platz in dem nächſten Hefte der Rhein. Blätter gewähren wollen, und zeichne

Ihr ergebener

Dickmann.

Erklärung.

In der Aprilnummer, Jahrgang XIII. S. 67 des Organs der Taubſtummen- und Blindenanſtalten, leſe ich u. a. Folgendes:

„— — zuerſt ſuggerirt er (Hill) Herrn D. die Gedanken, „darauf ſieht er dieſe Gedanken faſt zufällig veröffentlicht, und „Das benutzt er ſodann und beruft ſich auf ſie als auf die Ge„danken eines Dritten zu einer Art von Wahrheitsbeweis für „das von ihm Geſagte. So ſchafft man ſich Autoritäten! —“

Herr H. (Lehrer an der Friedberger Anſtalt) bat mich bei meinem Abſchiede von Friedberg (1861), ihm nach Beendigung meiner Reiſe vertraulich mitzutheilen, welchen Eindruck ich von den Taubſtummenanſtalten empfangen hätte. Dieſer Bitte entſprach ich, da ich nicht wußte, daß man in Friedberg

a) eine vertrauliche Mittheilung einer öffentlichen Kritik gleichachtet;
b) für empfangene Eindrücke moraliſch verantwortlich macht;
c) das gegebene Vertrauen mißbraucht.

Herr Hill erfuhr von meinem gegebenen Verſprechen nichts; er hat ſich auch mir gegenüber jedes Urtheils über andere Taubſtummenanſtalten und ihre Lehrer enthalten.

Ich muß deshalb die in der angezogenen Stelle enthaltene Behauptung als eine unwürdige Inſinuation bezeichnen, die jeder Begründung entbehrt.

Dickmann.

3. Der Verein zur Unterſtützung hülfsbedürftiger israelitiſcher Lehrer, Lehrerwittwen und -Waiſen in Deutſchland giebt ein Jahrbuch heraus, genannt Achawa. Der Reinertrag dieſer Schrift fällt in die Unterſtützungskaſſe. Hauptredacteur des Blattes iſt Herr Dr. Leopold Stein in Frankfurt a. M. Die

beiden Lieferungen des dritten Jahrgangs (1867) liegen vor uns. (Preis jeder Lieferung 7½ Sgr.). Die erste Lieferung bringt als erste Nummer einen zweiten Rechenschaftsbericht. Wir ersehen aus ihm, daß dem Verein im letzten Jahre in Summa 1278 fl. 14 kr. gespendet worden sind. Die Achawa hat 1328 fl. 34 kr. eingebracht. Die Gesammteinnahme betrug 4206 fl. 28½ kr. Die Gesammtausgabe betrug 1979 fl. 31 kr. Das Gesammtvermögen des Vereins beläuft sich auf 4151 fl. 46½ kr. Also auch die israelitische Lehrerwelt schreitet zur Selbsthülfe auf dem Wege der Association, die wir allen unseren Berufsgenossen stets dringend angerathen haben. Natürlich wünschen wir daher dem Unternehmen von ganzem Herzen den besten Fortgang und demgemäß auch der Achawa die weiteste Verbreitung. Das Organ wird dieselbe nicht allein finden wegen des guten Zweckes, dem es zu dienen berufen ist, sondern auch wegen seines reichen, belehrenden und fesselnden Inhalts. Das Bruchstück „Geschichte der Juden im Elsaß" haben wir nicht gelesen, weil es eben für uns ein Bruchstück ist, da uns der Anfang nicht zu Gesicht gekommen ist. Dagegen haben uns die folgenden Darstellungen fast durchgängig in hohem Grade interessirt. So die Parabel „König Salomo als Greis" von Professor Dr. Wessely, so die vier Lebensbilder aus der liebenden Frauenwelt, welche aus der Feder einer Frau geflossen sind und durch Dr. Leopold Stein mitgetheilt werden. Es werden auf eine gar sinnige, knappe und doch lebensfrische Weise gezeichnet: 1. die Treuausdauernde, 2. die hingebungsvoll Wohlthätige, 3. die mütterlich Aufopfernde und 4. die Frommduldende. Interessant ist uns auch eine Abhandlung „Ueber die religiöse Richtung Moses Mendelssohn's" von Dr. Rothschild erschienen, obgleich wir mit dem Inhalte nicht überall einverstanden sein können. Fesselnd geschrieben sind ferner die „Bilder aus dem altjüdischen Familienleben" von Professor Moritz Oppenheim. Die Lieder von Dr. Leopold Stein sind voll religiöser Tiefe und Innigkeit. — Was den Inhalt der zweiten Lieferung betrifft, so verdient vor Allem eine Erzählung von Eduard Kulke: „Pitsche-Patsche, der Kunstenmacher" alle Aufmerksamkeit, nicht allein wegen der tiefen Blicke, welche uns ihr

Verfaſſer in das jüdiſche Volksleben Mährens thun läßt, ſondern auch wegen der naturwahren pſychologiſchen Grundlage des Ganzen und der plaſtiſchen Abrundung der Hauptperſönlichkeiten, die wir mit Haut und Haar vor uns zu ſehen glauben. Der Hauptheld, der Kunſtenmacher, iſt von der Natur mit künſtleriſcher Anlage und großer Herzenstiefe ausgeſtattet. Seine Umgebung hat keinen Sinn für eine derartige ſeltene Erſcheinung, und ein Leben wird gebrochen, das berufen war, reichliche Frucht zu tragen. Eine herrliche Widerlegung der leichtfertigen optimiſtiſchen Anſicht, nach welcher für die Bildung des Volkes im engeren Sinne dieſes Wortes keine Bildungsanſtalten vonnöthen ſind, die jedem Einzelnen geſtatten, ſich ſeinen Anlagen gemäß zu entwickeln, da beſondere Talente nach dieſer Anſicht ſich ſtets durcharbeiten ſollen trotz aller Hinderniſſe und Hemmniſſe! In einem Gedichte wird einem katholiſchen Geiſtlichen ein warmer Dank votirt, weil er ſich um die Verbreitung der Achawa bemüht hat. Eine derartige Liebenswürdigkeit ſollte anno 1867 nicht mehr als etwas beſonders Auffälliges und Dankenswerthes erſcheinen. Die chriſtlichen Lehrer ſollen Liebeswerke der israelitiſchen fördern und umgekehrt. Am wünſchenswertheſten iſt es, wenn ſie ſich zur energiſchen Ausführung derartiger Unternehmungen brüderlichſt und ohne alle Rückſicht auf die confeſſionelle Beſonderheit vereinigen.

4. Am 30. Januar 1867 trat der ehemalige hannoverſche Generalſchuldirector Heinrich Friedr. Theodor Kohlrauſch aus dem Leben. C. Schmalfuß hat ihm in einer eigenen Schrift ein Denkmal geſetzt (Friedrich Kohlrauſch. Nekrolog. Hannover, Helwing. 1867.), der wir Folgendes entnehmen: Kohlrauſch wurde den 15. Novbr. 1780 in einem Dorfe bei Göttingen geboren, wo ſein Vater Prediger war. Von Oſtern 1799 bis Oſtern 1802 ſtudirte er Theologie in Göttingen. Im letzteren Jahre beſtand er ſeine erſte theologiſche, überhaupt ſeine einzige Prüfung. Unſere Gelehrtenwelt leidet, wie unſere gebildete Jugend überhaupt, nicht blos an der Schulbank, ſondern auch an den Folgen der Tortur, auf welche ſie durch das ewige Abprüfen

gespannt wird. Originalität, Gesundheit, Energie des Charakters, das „Element vom Wilden", wodurch sich die Bahn- und Mauerbrecher auszuzeichnen pflegen, gehen nicht selten dabei verloren. Kohlrausch kam also mit blauem Auge davon. Er wurde nach seiner Universitätszeit Hauslehrer bei dem holsteinischen Grafen Baudissin, der damals dänischer Gesandter in Berlin war. Hier in Berlin empfing seine Seele die reichsten Eindrücke; vorzüglich übte Fichte auf ihn, wie auf die ganze damals studirende Jugend, einen mächtigen Einfluß durch seine Vorlesungen aus. Das gastfreie Haus Hufelands schaffte ihm die Gelegenheit zur Bekanntschaft mit interessanten Menschen. Vom Herbste 1805 an begleitete er seinen ältesten Zögling, den Grafen Wolf Baudissin bis 1810 auf die Universitäten Kiel, Göttingen, Heidelberg und wieder nach Göttingen. Es war ihm also die allerreichste Gelegenheit geboten, sich nach allen Seiten hin auszubilden, welche Gelegenheit er mit dem größten Eifer benutzte. In Göttingen hörte er Herbart und war Mitglied einer von diesem gegründeten pädagogischen Gesellschaft, zu welcher auch unter Anderen Dissen und F. Thiersch gehörten. Wetteifernd mit diesen, lieferte er pädagogische Aufsätze, welche Herbart abdrucken ließ — er war für die Pädagogik gewonnen. Auf Anregung Niemeyer's schrieb er 1811 sein erstes Schulbuch: „Geschichten und Lehren des alten und neuen Testaments", das 23 Auflagen erlebt hat. 1810 gründete er in Gemeinschaft mit einem Freunde eine Privatschule in Barmen. Hier erschien sein „Chronologischer Abriß der Weltgeschichte", dessen praktische Brauchbarkeit sich durch 15 Auflagen erwiesen hat. K. W. Kortüm berief ihn darauf zum Professor an das Lyceum in Düsseldorf. Kortüm und Kohlrausch gaben der gesunkenen Anstalt bald einen neuen Aufschwung. 1818 schied er aus dem ihm lieb gewordenen Düsseldorf, wo er seine „Sechs Reden über Deutschlands Zukunft" gehalten hat, aus denen die Begeisterung jener großen Zeit hervorstrahlte. Er wurde als Consistorialrath nach Münster an die Spitze der westphälischen höheren Schulen berufen. Hier in Münster entstanden seine berühmte deutsche Geschichte und seine Geschichte des Freiheitskampfes —

kernige Volksbücher im edelsten Sinne dieses Wortes. 1839 wurde er Oberschulrath in Hannover, übernahm den Vorsitz in der dort neu errichteten Ober-Schulbehörde und schuf in dieser Stellung eine neue Organisation des hannoverschen Schulwesens. Er entfaltete nach allen Seiten hin eine ganz außergewöhnliche Thätigkeit, regierte wie ein ganz unabhängiger Souverain auf seinem Gebiete und erwarb sich dadurch nicht allein die reichste Anerkennung von oben her, sondern auch die Liebe und Dankbarkeit der ihm untergeordneten pädagogischen Welt. 1863 erschienen seine höchst lehrreichen „Erinnerungen aus meinem Leben". — So hoch begabte, charaktervolle, bedeutende Männer, wie Kohlrausch, dürfen nicht der Vergessenheit anheimfallen. Wir freuten uns daher, als uns die oben erwähnte Schrift in die Hände fiel. Derartige Darstellungen sind höchst anziehend und belehrend. Eine der wichtigsten Wahrheiten brachte der nunmehr Abgeschiedene der deutschen Lehrerwelt dadurch in Erinnerung, daß er folgende Worte unter sein Portrait schrieb: „Des Lehrers wahrhaft bildende und belebende Kraft liegt in seinem Charakter". Wann wird man anfangen, auf den Charakter und die ganze Persönlichkeit eines Lehrers mehr zu sehen als auf das Schwarz und Weiß, das er in der Tasche trägt? —

5. Wir sehen mit Vergnügen, daß man schon vor uns wacker gegen die Armenschulen gekämpft hat. Die „Grenzboten" nennen dieselben Anstalten von sehr zweifelhaftem Werthe. Das ostfriesische Schulblatt bringt in Nr. 3 des Jahrganges 1866 eine sehr eingehende Beleuchtung des Armenschulwesens. Ihr Verfasser, Ar. Smid, erwähnt zuerst, daß auch in Ostfriesland die Abwehr der Armuth ein Gegenstand ernstlichen Nachdenkens sei. Was diese Abwehr betrifft, so muß nicht blos die vorhandene Armuth bekämpft, sondern die kommende unmöglich oder wenigstens unwahrscheinlich gemacht werden. Die letzte Seite des Kampfes berührt auch das Gebiet der Erziehung. Bisher hat man die Armuth zwar zu bekämpfen gesucht, aber zu wenig daran gedacht, ihre Quellen zu verstopfen. Auch in Ostfriesland dachte ein Armencollegium, wie das auch sonst in ähnlicher Weise

geſchieht, nur an die Herbeiſchaffung und Verwendung der Unterſtützungsgelder. Wer als Mitglied der Armenverwaltung am wenigſten ausgiebt, hat nach der Meinung Vieler ſeinen Poſten am beſten ausgefüllt. Bei einer derartigen Auffaſſung bleibt die erziehliche Aufgabe ganz außer Betracht. „Als beſondere Armenſchulen entſtanden, war durchſchnittlich von der erziehlichen Aufgabe der Armenverwaltung ganz beſtimmt nicht mehr die Rede. Wie können wir den Unterricht der Kinder armer Eltern billiger beſchaffen? Das war die Frage. Und die Antwort auf dieſe Frage ſind die Armenſchulen.“ Die Geſetzgebung in den meiſten deutſchen Staaten verlangt, daß jedes geſunde Kind die Volksſchule beſuche. Können die Eltern die Koſten nicht tragen, tritt die Gemeinde für ſie ein. Jedenfalls muß der Unterricht für das Kind beſchafft werden. Soweit geht ſchon jetzt das Naturrecht der Kinder. Freilich wird ihnen in den Armenſchulen in der Regel wenig genug geboten. Daß die Geſellſchaft die Verpflichtung habe, Einrichtungen zu ſchaffen, welche es auch dem armen Kinde ermöglichen, ſich ſeinen Anlagen, und nur ſeinen Anlagen gemäß zu entwickeln und eine Bildungshöhe zu erringen, welche dieſen Anlagen entſpricht, erkennt man heutzutage noch nicht an. Dieſes Recht geſteht man den Kindern nicht zu. Man gewährt auch dem Armen Unterricht, aber in höchſt beſchränktem Umfange, weil für möglichſt wenig Geld. Es bleibt aber unſerer Zeit vorbehalten, jedem Kinde die Möglichkeit zu erkämpfen, ſich ganz ungehindert und unbeſchränkt ſeinen Anlagen gemäß zu entwickeln. Nach Ar. Smid muß man Armenkinder unter durchſchnittlich gut erzogene Kinder bringen. Sie leben in der Gemeinſchaft ſechs Stunden des Tages, und das einzelne Kind unterwirft ſich dem Tone, der aus der Mehrheit als der herrſchende herausſpricht. „Darum hätte man nie Armenſchulen, wie wir ſie haben, errichten ſollen. In den Hauptſchulen wäre die Zuchtloſigkeit in Zucht genommen, und unſere Armenkinder hätten die Schulzeit in guter Geſellſchaft verlebt. Die Furcht, daß die Zuchtloſigkeit herrſchend werden könnte, iſt völlig unbegründet. Wenn das gute Beiſpiel der Geſammtheit nicht mächtiger wäre, als das vereinzelte ſchlechte, ſo

wäre die Welt ſchon längſt an Zucht- und Sittenloſigkeit zu Grunde gegangen." Freilich werden die Freunde der Abſonderung armer Kinder hier einwenden, daß von vereinzelten ſchlechten Beiſpielen hier ſchwerlich die Rede ſein wird, wo in den Communen die Zahl der Armenkinder groß iſt, und daß man es den gut ſituirten nicht zumuthen dürfe, ihre Kinder zu Schleifſteinen für rohe Elemente herzugeben. Glücklicher Weiſe zeigt die Erfahrung, daß Armuth und ſittliche Rohheit noch keineswegs identiſche Begriffe ſind. Niemand hat nach Herrn Smid behauptet, daß Armenkinder in den Dorfſchulen verderbend auf ihre Mitſchüler wirken. Dagegen iſt es Thatſache, daß arme Waiſenkinder oft zu den hervorragendſten und beſten der Hauptſchulen gehören. Sehr richtig bemerkt unſer Verfaſſer, daß es wichtig ſei, in einer allgemeinen Volksſchule das arme Kind erfahren zu laſſen, wie der Fleiß über Vieles hinweghebt und die ſittliche Tüchtigkeit eine Macht iſt, vor der ſich manches beugen muß, was ſonſt im Leben viel wichtiger zu ſein ſcheint. In der ungetheilten Volksſchule kommt der Arme zum Bewußtſein, daß man im Leben auch etwas ſein und werden kann, ohne äußere Mittel, in der ſtiefmütterlich bedachten Armenſchule dürfte dieſes Bewußtſein ſchwer zu erwerben ſein. — Als man trotz aller Gründe, die dagegen ſprachen, die Armenſchule von der Hauptſchule abtrennte, hätte man die erſtere der letzteren ihrer äußeren und inneren Einrichtung nach wenigſtens völlig gleichſtellen ſollen, ſo meint Herr Smid. Die Stadt Norden, ſo erzählt er, habe das bisher allein gethan. Hier habe die Armenſchule das beſte Schulgebäude und der Armenlehrer eine angemeſſene Beſoldung. In Elberfeld, ſo wird weiter mitgetheilt, giebt man den Hauptlehrern der Freiſchulen das größte Gehalt, weil ihr Beruf beſonders ſchwierig und mühevoll iſt. — Mit Entrüſtung wendet ſich unſer Verfaſſer gegen diejenigen, welche da behaupten, daß das Armenkind eine tüchtige Volksſchulbildung nicht nöthig habe. Er ſagt: „Nicht nöthig? Was weißt denn Du, der Du das ſagſt, davon, was ein Armen- oder Waiſenkind ſpäter gebrauchen kann? Wir können ſein künftiges Leben nicht überſehen, haben aber noch nie geſehen, daß über gründlichen Unter-

richt Klage geführt worden. Das Gegentheil ist häufig genug der Fall. — Nicht nöthig? Es giebt merkwürdige Widersprüche in eines Menschen Seele. Standesvorurtheile über uns bekämpfen wir, während wir sie nach unten hin geltend machen. — Nicht nöthig? wenn ein Menschenfreund das nöthige Schulgeld zahlt, so tritt das Armen- oder Waisenkind in die Hauptschule. Tritt die Nothwendigkeit erst mit der Thatsächlichkeit ein? — Nicht nöthig? Lieber Leser, gestatte mir eine sehr ernste Frage: Wer von uns kann Kindern und Kindeskindern einen Freibrief geben, daß sie zu denen nie gehören werden, die der Armenschule verfallen? Lehrt nicht die Erfahrung, daß das Sprüchwort: „Weltlich Gut hält Ebbe und Fluth", ein wahres sei? — Und nun denke Dir, Deinen Urenkeln würde gesagt: „Mehr ist nicht nöthig!" Nein, Elberfeld hat recht, wenn es die Armenschulen den Hauptschulen gleich stellt. Aber — das Geld!" Und nun wird Adam Smith angeführt: „Kenntnisse und Erziehung führen am sichersten zur weisen und sparsamen Verwendung der vorhandenen Kräfte. Unwissenheit ist dagegen die theuerste Sache im Lande. Ein unterrichtetes und gebildetes Volk ist immer sittlicher und fleißiger, als ein unwissendes und ungebildetes." Opfer also, die man für die allgemeine Erziehung bringt, kommen schließlich nicht allein der Gesammtheit, sondern auch jedem Einzelnen wieder zu Gute. Sehr richtig meint Herr Smid: Wir müssen wachen, daß Niemand sagen kann: Ich wäre ein anderer Mensch geworden, ich wäre der Armenkasse nicht zur Last gefallen, ich würde im Gegentheil die Armenlasten mit tragen helfen, wenn ich nicht ein Armenschüler gewesen wäre. — Nun denn, lassen wir den Kampf nicht ruhen, bis die Armenschulen beseitigt sind und die Gesammtheit jedem Menschen die Gelegenheit giebt, sich seinen Anlagen gemäß zu entwickeln. Schwer mag die Lösung dieser Aufgabe sein; unmöglich aber ist sie sicherlich nicht.

6. Vom 1. October 1867 an erscheint in Minden eine Norddeutsche Schulzeitung. Nach dem Prospectus soll sie „ein Organ sein, das einigend wirkt, das der Förderung der Schule

und ihrer Lehrer, den Intereſſen des ganzen Standes und der echten Collegialität nach beſtem Wiſſen und Gewiſſen eifrig dient. Sie ſoll ferner unter den Lehrern das Standesbewußtſein wecken; das Wohl und Wehe Aller ſoll ſie den Einzelnen, das Wohl und Wehe des Einzelnen Allen an's Herz legen, aber auch die mit der Schule in Verbindung ſtehenden Kreiſe, die Schulbehörden, Schulvorſtände und Schulfreunde über die Angelegenheiten der Schule und ihrer Lehrer orientiren". Es handle, ſo ſagt der Proſpect weiter, ſich nicht darum, lediglich eine Zeitſchrift ins Leben zu rufen, ſondern — eine Inſtitution zu ſchaffen, nicht eine buchhändleriſche Speculation einzuführen, ſondern — eine Miſſion zu erfüllen. Die Zeitſchrift ſoll demgemäß 1. „kurz und bündige" Leitartikel bringen, 2. Mittheilungen aus dem Schul- und Lehrerleben, 3. eine Rundſchau über die pädagogiſchen Beſtrebungen der Gegenwart, 4. Recenſionen, 5. in einer „Leſehalle" Erzählungen u. ſ. w., 6. vacante Lehrerſtellen zur Anzeige bringen, 7. bezahlte Anzeigen. Am 1. und 15. jeden Monats ſoll eine Nummer von 1 bis 1½ Bogen zum vierteljährlichen Preiſe von 10 Sgr. erſcheinen. Die vorliegende Probenummer folgt dem Zeichen, in dem die Lehrerwelt allein ſiegen wird, dem Sterne, der auch uns leitet und der in den Schweizer Hochgebirgen aufgegangen iſt. Nach Dieſterwegs Heimgang ſcheint ſein Geiſt zwiefältig auf ſeine Jünger und Berufsgenoſſen herabgekommen zu ſein. In dem letzten Jahrzehnt war es faſt, als ob der Geiſtesheld in ſeinem Kampfe gegen die Pädagogik der Umkehr im Preußenlande ganz vereinſamt daſtehe. Es iſt gut, daß ſich der preußiſche Lehrerſtand auf ſich ſelbſt beſinnt, und es iſt hohe Zeit, daß er das Panier der modernen Pädagogik wieder öffentlich mit aller Energie hoch hält. Sonſt könnte leicht in nächſter Zeit viel Schaden geſchehen. Darum begrüßen wir freudig das neue Unternehmen und wünſchen ihm von Herzen den beſten Erfolg.

7. Langenberg in Bonn, ehemaliger Schüler und langjähriger Freund Dieſterweg's, hat bekanntlich den Auftrag übernommen, eine umfaſſende Biographie des immer noch zu früh abgeſchiedenen Altmeiſters zu liefern. Der erſte Theil der Arbeit

ist bereits erschienen. Er führt folgenden Titel: Adolph Diesterweg. Sein Leben und seine Schriften. Unter Mitwirkung der Familie herausgegeben von E. Langenberg. Erster Theil: Diesterweg am Rhein. Frankfurt a. M. 1867. Joh. Chr. Hermann'sche Buchhandlung. Das von uns mit Ungeduld erwartete Buch ist mit vieler Wärme geschrieben und bietet der deutschen Lehrerwelt alles, was ihr zu wissen wünschenswerth sein wird. Mit wahrhaft historischer Treue wird uns hier ein Leben geschildert, das so überaus segensreich für uns alle gewesen ist. Ein Geist entfaltet sich vor unsern Augen, der zu den allerbesten Söhnen unserer Nation gehört; eine Wirksamkeit sehen wir ins Leben treten, die in ihrer Wichtigkeit und Bedeutsamkeit selten übertroffen wird und die, obgleich sie bereits der Geschichte der Pädagogik angehört, noch immer bestimmend auf die Gestaltung der pädagogischen Verhältnisse der Gegenwart einwirkt. Wie er in dem Prospectus des Ganzen versprochen hat, redet Langenberg so wenig wie möglich über Diesterweg, läßt ihn aber so viel als irgend thunlich ist selber reden, wodurch das Werk in der That ganz den Diesterweg'schen Geist athmet. Eine kunstgemäße Charakteristik des großen deutschen Pädagogen bleibt denen überlassen, die Neigung und Geschick haben, sie zu liefern. Hier ist zunächst Material, zuverlässiges, wohlzugeschnittenes Baumaterial geboten, so zwar, daß man überall erkennt, wie derjenige, welcher es bietet, seiner Aufgabe nach ihrer subjectiven und objectiven Seite hin völlig gewachsen ist. Ein abgerundetes Urtheil läßt sich über die ganze Arbeit erst dann fällen, wenn auch die zweite Hälfte zur Einsicht vorliegt. Nach dem Eindrucke der ersten Hälfte zu schließen, wird aus dem Ganzen ein Denkmal werden, würdig des Mannes, dem es gilt und höchst lehrreich für Alle, die es genau in's Auge fassen aus Dankbarkeit gegen den Meister und im eigenen, wohlverstandenen Interesse.

8. Der Jahresbericht der von Prof. Dr. Mätzner geleiteten Luisenschule in Berlin (October 1866 bis October 1867) enthält zwei lehrreiche Abhandlungen, eine über Diesterweg's didactische Principien vom Oberlehrer L. Rudolph und eine

andere über einen Lehrapparat zur Einübung der französischen Conjugation von R. Hauer. Rudolph nennt Diesterweg einen reichen Mann, dessen Testament eröffnet worden und dessen Erbschaft die deutsche Lehrerwelt anzutreten habe. In Betreff dieser Hinterlassenschaft aber gelte das Dichterwort:

„Was du ererbt von deinen Vätern hast,
Erwirb es, um es zu besitzen."

„Diesterweg läßt sich nicht copiren; man muß ihm nachleben, auf dem Gebiete des Schullebens seine Erfahrungen machen, den Kampf mit verrotteten Anschauungen und retrograden Bestrebungen wirklich aufnehmen, dann aber an seinen Gedanken sich erfrischen, an seinem Bilde sich stärken, und man wird die Erfahrung machen: Auf Diesterweg zurückgehen heißt vorwärts gehen". Ein Wort Karl Schmidt's über die Bedeutung Diesterweg's, das sich im vierten Bande der Geschichte der Pädagogik findet, wird von Rudolph als ein wahres und zutreffendes anerkannt. Ein Hauptverdienst Diesterweg's, so heißt es, war es in der That, daß er die Lehrer mit Begeisterung für ihren Beruf erfüllt, den Zug nach dem Idealen in ihre Brust hineingepflanzt hat. Wer also behauptet, daß sein Verdienst nur darin bestanden habe, seinen Schülern gewisse Kunstgriffe beizubringen, die sie ihm glücklich abgeguckt und mit denen sie nun zu brilliren suchten, der kennt weder ihn noch seine Schüler. Nach der Seite des Wissens hin verlangte er nicht blos Kenntnisse, sondern selbständig erworbene, fruchtbare und umfassende Erkenntnisse, und sein Seminar, seine Werkstätte, wie er die Anstalt zu nennen liebte, war eine wirkliche Kunstschule, ein Atelier, in dem eifrige Jünger den hohen Standpunkt des Meisters mit aller Energie zu erklimmen suchten. Seine didactischen Grundsätze beruhen auf den Principien der empirischen Psychologie; alle Erziehung und Lehre hat er nach den Gesetzen, welche die Menschennatur selber verkündigt, einzurichten gesucht. Als Ziel des Unterrichts erscheint ihm die Entwicklung der geistigen Selbstthätigkeit des Schülers, als Mittel zur Erreichung dieses Zieles eine möglichst umfassende und durchsichtige anschauliche Erkenntniß als Quellpunkt und Fundament der begrifflichen. Die

erziehliche Thätigkeit ist ihm die Arbeit des Gärtners, der den jungen Baum stützt, hegt und pflegt, für Nahrung, Luft und Licht sorgt, aber von keinem Aprikosenbaum verlangt, daß er Apfelsinen trage. Die unterrichtliche Thätigkeit sieht er gleich Socrates an als eine Art Entbindungs- und Hebammenkunst. Der einzelne Mensch ist ihm ein Repräsentant der Menschheit in besonderer Mischung ihrer Elemente, der aber wegen dieser besonderen Mischung individuelle Pflege und Behandlung verlangt, was man selbst im Klassenunterrichte nie ganz aus dem Auge setzen darf. Die Wesenheit des organischen Lebens ruht in dem, was unsere Sprache Entwicklung nennt. Das Princip der Entwicklung ist auch das des naturgemäßen Unterrichts, überhaupt das bewegende Grundprincip unserer Zeit. Wer ihm dient, gehört der Zeit an und wirkt für die Ewigkeit; wer ihm widerstebt, wird von dem Strom der allgemeinen und allmächtigen Entwicklung als ein unnützes Werkzeug bei Seite geworfen. Rudolph detaillirt nun die didactischen Forderungen Diesterweg's, welche sich aus diesen Grundprincipien nothwendig ergaben, schildert die Stellung zu dem Gange der Dinge und den gewalthabenden Mächten, in die unser deutscher Pädagog hineingerathen mußte und wirklich hineingerieth, und fordert schließlich die Bildner der deutschen Jugend mit warmen Worten auf, die Erbschaft des Meisters anzutreten und wie er „durch Kampf zum Siege" zu gelangen.

9. Mit dem allerlebhaftesten Interesse wird jeder Freund vaterländischer Volksbildung die Bewegung der Geister betrachten, welche sich im österreichischen Lehrerstande trotz der Fesseln des Concordats erhoben hat. Die „Freien pädagogischen Blätter", ein von A. Chr. Jessen in Gemeinschaft mit Mehreren, unter denen wir den Namen H. Deinhardt erblicken, herausgegebenes Organ huldigt ganz dem Geiste der modernen Pädagogik und hat den Kampf mit den widerstrebenden Mächten kühn und energisch aufgenommen. Im September 1867 ist auch die erste allgemeine österreichische Lehrerversammlung zu Stande gekommen und hat in Wien getagt. Die Schäden, woran die dortige

Volksbildung krankt, wurden rückhaltlos und rücksichtslos aufgedeckt. Da oben benanntes Organ den Bericht über die Verhandlungen bringt; da ferner schon verschiedene Zeitschriften über dieselben geredet haben: so enthalten wir uns an dieser Stelle einer eingehenden Mittheilung. Möge die wackere österreichische Lehrerwelt in dem muthvoll begonnenen Kampfe nicht ermüden! Der Sieg, so schwer er auch vielleicht zu erringen sein mag, wird dann nicht ausbleiben.

10. Der dritte Bericht des Vereins für Familien- und Volkserziehung in Berlin klagt, daß die großartigen politischen Ereignisse des Jahres 1866 das Interesse für die Wirksamkeit besagter Vereinigung abgeschwächt haben. Erst mit dem Beginn des Jahres 1867, so heißt es, sei eine regere allseitige Betheiligung zurückgekehrt. Man werde sich mehr und mehr darüber klar, „daß unser ganzes Leben einer durchgreifenden Reform bedarf, und daß diese Reform, die auf tausend Wegen und mit tausend Mitteln angestrebt wird, doch ihrer rechten Begründung entbehrt, wenn sie nicht da beginnt, wo des Lebens Anfang ist, mit der Kindheit, mit der Erziehung im Allgemeinen". „Man begnügt sich — so heißt es weiter — nicht länger damit, zu beobachten, wie die Verkehrtheit unserer gesammten Lebensverhältnisse mit jedem Tage zunimmt, wie das materielle Elend wächst, wie das Laster immer weiter Wurzeln schlägt, wie unwürdige Begierden immer mehr die Herrschaft über unsere Gesellschaft gewinnen, wie die Menge in Kraft- und Willenlosigkeit versinkt, wie sie moralisch ihrem Untergange entgegen geht, wie das Brutale und Gemeine in den Erscheinungen des täglichen Lebens die Ueberhand gewinnt — man fängt eben an, die Ursachen dieser Dinge zu erforschen und findet sie da, wo dem Menschen die Bedingungen seiner Zukunft eingepflanzt werden, da, wo seinen Anlagen die Richtung (?) gegeben wird, der sie später folgen und folgen müssen." Das nennt man schwarz färben! Wäre unser deutsches Leben schon derartig versumpft — wahrlich, keine Erziehung könnte uns retten. Unsere Nation wäre dann bereits eingetreten in ihr Greisenalter und ginge

ihrem ſicheren Untergange entgegen. Trotz aller Mängel, ſo glauben wir, iſt dieſe Nation noch durch und durch geſund, und was ſie „hinanziehen“ wird, das iſt nicht allein die Erziehung, ſo weſentlich auch ihr Einfluß iſt und bleibt, ſondern vor Allem auch der Gedanke nationaler Einigung, das ſind alle die Arbeiten und Kämpfe, welche die Verwirklichung dieſes Gedankens bereits nothwendig gemacht hat und auch noch ferner nothwendig machen wird. Die Klagen über die Verderbtheit der Welt ſind ſo alt, wie die Welt ſelbſt; ſie nehmen ſich in dem jetzigen Werde- und Entwicklungsproceß unſerer Nation förmlich heiter aus. Freilich iſt es gewiß, daß es jetzt, wie immer, viel Schädliches und Verkehrtes hinwegzuräumen giebt, und eine zeitgemäße Erziehung ein Hauptmittel dafür bietet. — Es heißt in dem Berichte weiter: „Das künftige Geſchlecht iſt ein Werk des gegenwärtigen, nicht nur, weil es von ihm geboren, ſondern weil es von ihm gebildet und entwickelt wird. Der Menſch iſt ein Product der Erziehung, und die Lebenden ſind verantwortlich für die Geſtaltung der nach ihnen kommenden Menſchheit.“ Den Menſchen geradezu das Product der Erziehung zu nennen, iſt nicht thunlich. „Das Geſetz, wonach er angetreten“ wirkt jedenfalls noch beſtimmender auf ſeine Geſtaltung ein, als die Erziehung. Die erzieheriſche Allmächtigkeit iſt ein Traum, den man nun nachgerade ausgeträumt haben ſollte. „Verantwortlich“ ſoll das gegenwärtige Geſchlecht für das zukünftige ſein? Dann müßte man dem Angekränkelten, dem Dummkopf oder Querkopf geradezu verbieten, zur Vermehrung ſeines Geſchlechtes beizutragen. Die Volkserziehung iſt eine Frage des Intereſſes und der höchſten Sittlichkeit — des Intereſſes, weil Rohheit und Ungebildetheit der Geſammtheit verderblich ſind, — der höchſten Sittlichkeit, weil ſie nach der einen, der Hauptſeite hin, in der liebevollen Wirkſamkeit für das Ganze beſteht und ſich keine höhere Wirkſamkeit derart denken läßt, als die für die Entwicklung des zukünftigen Geſchlechts, ſintemal der Sinn der Weltgeſchichte in der allmähligen Herbeiführung „des Reiches Gottes“ zu ſuchen iſt. — Richtig hebt der Bericht hervor, daß die früheſte Erziehung in ihrer Wichtigkeit mehr in's

Auge gefaßt werden müſſe, und daß es in unſerer Zeit darauf ankomme, das weibliche Geſchlecht für ſeinen erziehlichen Beruf theoretiſch und praktiſch zu befähigen. Wenn er aber behauptet, daß man in der Schule den Menſchen wohl klüger und gelehrter, aber nicht beſſer machen könne, ſo müſſen wir ſeinem Verfaſſer entgegenhalten, daß er hier nicht ſo recht weiß, was er redet. Ein Beſſermachen ohne Erweiterung und Vertiefung der Erkenntniß iſt abſolut unmöglich, da unſere Handlungen Producte unſerer Motive und Willensregungen ſind; auch iſt ſich die moderne Schule längſt darüber klar, daß ſie keine bloße Lehr-, ſondern Erziehungsanſtalt ſein müſſe. Schule und Haus müſſen zuſammenwirken; thut man ſeine Schuldigkeit hier nicht oder dort nicht, ſo fängt die Erziehung an, ohnmächtig zu werden. In den Häuſern fehlt's am meiſten, und hier thut allerdings eine Reform noth, die auf dem von Fröbel gewieſenen Wege zu beſchaffen iſt.

Genug von der Einleitung. Der Verein unterhält eine Bildungsanſtalt für Kindergärtnerinnen. Zu dem letzten Curſus waren 20 Schülerinnen angemeldet — eine Theilnahme, die das immer größer werdende Bedürfniß durchaus nicht deckt. Sehr richtig wird behauptet, daß ein einjähriger Curſus für die Ausbildung von Kindergärtnerinnen kaum ausreichend iſt. Beſchränkt und beſchneidet man dieſe Zeit, ſo kann man durch dieſe Raſchmacherei der Fröbelſchen Sache nur ſchaden. — Die Anſtalt zur Ausbildung für Kindermädchen hat ebenfalls, wie wir mit Bedauern leſen, nur geringe Theilnahme gefunden. — Die ſechs Volkskindergärten des Vereins ſtehen in ſchönſter Blüthe. Die Organiſation ihrer Verwaltung iſt geſchickt eingeleitet und läßt auch für die Zukunft Erſprießliches erwarten. Daß der Verein ausſchließlich für die ärmeren Klaſſen ſorgt, finde ich ganz in der Ordnung; die Wohlhabenden können für ſich ſelber ſorgen. — Einige Bewahranſtalten geſtatten den Fröbelſchen Ideen Eingang; die Mehrzahl verhält ſich ihnen gegenüber leider noch immer abwehrend und feindlich. — Der Verein hat auch die herrliche Idee gefaßt, für öffentliche Spielplätze zu ſorgen, was in großen Städten ganz enorme Schwie-

Digitized by Google

rigkeiten hat — leider Gottes! Viel ist nach dieser Richtung hin auch in Berlin noch nicht geschehen. — Oeffentliche Vorlesungen im Interesse des Vereins wurden gehalten von den Herren Dr. Woltmann, Dr. Suerson, Dr. Schwabe, Dr. Petri, Dr. Meyer, Prediger Müller, Dr. Hermes, Director August, Dr. Horn, Dr. Angerstein, Dr. Pappenheim, Hestermann aus Altona. Der Geburtstag Fröbels wurde im Odeum von den Mitgliedern des Vereins festlich begangen. Der Vorstand besteht aus 11 Herren und 10 Frauen. Die Herren: Schulrath Alberti, Prediger Thomas, Fabrikant Meyer, Dr. Pappenheim, Goldammer, Gymnasialdirector August, Professor Gneist, Präsident Lette, Kaufmann Meyer, Prediger Müller, Professor Virchow. An der Spitze des Frauen-Comité steht Frau v. Marenholtz-Bülow. Sei den Männern und Frauen hiermit auch von unserer Seite für ihre zeitgemäße Wirksamkeit wärmster Dank dargebracht.

VII.

Beurtheilungen und Anzeigen.

1) **Dr. Karl Schmidt's Geschichte der Pädagogik**, dargestellt in weltgeschichtlicher Entwicklung und im organischen Zusammenhange mit dem Culturleben der Völker. Zweite, vielfach vermehrte und verbesserte Auflage von Dr. Wichard Lange. Erster Band: Die Geschichte der Pädagogik in der vorchristlichen Zeit. Cöthen, Paul Schettler. 1868. (523 S. gr. 8.)

Es herrschen wohl kaum zwei verschiedene Meinungen in Betreff des Werthes der Schmidt'schen Arbeit: wir haben in ihr das Umfassendste, Vollendetste und Beste von Allem, was bisher auf dem Gebiete der pädagogischen Geschichtsschreibung geliefert worden ist. Selbst die Gegner des Princips der freien Entwicklung geben das zu, obgleich sie durch Hervorhebung einzelner Mängel dieser gewichtigen Arbeit die Welt glauben machen möchten, es seien für eine Geschichtsschreibung dieser Art die nöthigen Materialien noch nicht vorhanden. Daß eine so umfassende

Geſchichte der Pädagogik gleich nach ihrem erſten Erſcheinen noch nicht — relativ — vollendet ſein kann, verſteht ſich. Die Feile des Verfaſſers darf daher niemals ruhen; auch muß er ſorgfältig tagtäglich achten auf den Gang der wiſſenſchaftlichen Forſchung, um ſich zu eigen machen, was ſie aus der Tiefe ihres Bergwerks zu Tage fördert, — muß den Gang des fortſchreitenden Lebens keinen Moment aus dem Auge laſſen, wenn die Darſtellung des gegenwärtigen Verlaufes der Dinge nicht hinter der Zeit zurückbleiben ſoll. Sehr zu beklagen iſt es, daß es Karl Schmidt ſelbſt nicht vergönnt war, ſeine pädagogiſchen Werke weiter zu führen. Angeſichts ſeines nur zu frühzeitigen Todes hat er mir die Producte ſeines Geiſtes in die Hand gedrückt und beſagte Aufgaben auf mich übertragen. Ich habe ihr ſo gut zu genügen geſucht, wie es irgendwie in meinen Kräften ſtand. Der vierte Band, welcher die Geſchichte der Pädagogik von Peſtalozzi bis zur Gegenwart behandelt, war am längſten vergriffen und wurde am meiſten gefordert; er mußte alſo zuerſt in die Welt. Eine weſentliche Veränderung der ganzen Anlage dieſes Theils erſchien weder geboten, noch erwünſcht, wohl aber eine Sichtung, Verbeſſerung und Vermehrung des Gebotenen. Wie ich zu meinem Vergnügen höre, hat derſelbe auch in ſeiner neuen Geſtalt viele Freunde gefunden, und es läßt ſich daher erwarten, daß meine tagtägliche Arbeit im Intereſſe dieſer neueſten Geſchichte keine vergebliche ſein wird. Der neu vorliegende erſte Band erforderte der Natur der Sache nach weniger Arbeit, als der vierte. Ich habe jeden Ausdruck ſorgfältig geprüft und der durchweg herrlichen Darſtellung eine noch ſchärfere und abgerundetere Geſtalt zu geben geſucht, habe hinzugefügt, was die Forſchung Neues gebracht hat, ausgemerzt, was unrichtig oder veraltet erſchien, habe endlich, ſo weit ſich das bis jetzt thun ließ, die urſprünglichen und erſten Quellen herbeigezogen und werde gerade nach dieſer Richtung hin weiter und immer weiter vorgehen, um den wiſſenſchaftlichen Werth des Ganzen zu erhöhen. Hoffentlich wird das Buch Vielen werden, was es auch mir geworden iſt: eine reiche Quelle willkommener Belehrung und reinſten Genuſſes, die nicht blos der Zeiten Lauf, ſondern auch

die geiſtige Eigenthümlichkeit und den Charakter einer der ideal geſinnteſten und edelſten Menſchen, die je gelebt haben, wiederſpiegelt. Möge ſich die Schmidt'ſche Arbeit als eines der Lieblingswerke der geſammten gebildeten und namentlich der pädagogiſchen Welt behaupten. So lange man mit Vergnügen nach dieſem Werke greift, iſt die moderne deutſche Pädagogik unverloren, wird ſich unſer Volk in Hinſicht der Volkserziehung die Palme niemals rauben laſſen.

An dem zweiten und dritten Bande wird fleißig gearbeitet; es iſt die Abſicht, ſie noch im Laufe dieſes Jahres nachfolgen zu laſſen. W. L.

2) **Heimathskunde.** Eine Anweiſung zu einem methodiſch geordneten Lehrgang für den Unterricht in derſelben von C. Rud. Schnitger. Hamburg 1867. Hermann Grüning. 42 S.

Dieſe Arbeit füllt in vortrefflicher Weiſe eine ſchon längſt gefühlte Lücke in unſerer geographiſchen Litteratur aus, da, unſerm Wiſſen nach, außer dem Buche von Dr. Finger, Anweiſung zum Unterricht in der Heimathskunde, das übrigens nach ganz andern Verhältniſſen ausgeführt iſt, keine Schrift vorhanden iſt, welche den in Rede ſtehenden Gegenſtand behandelt. — Das vorliegende kleine Buch zerfällt in zwei Curſe: einen Elementarcurſus zur Gewinnung geographiſcher Anſchauungen, und einem oberen Curſus, welcher den geographiſchen Unterricht vorbereitet, indem einestheils aus den gewonnenen Anſchauungen die geographiſchen Begriffe entwickelt, und anderntheils dieſe Anſchauungen erweitert werden. Erſterer beginnt mit der Orientirung, d. h. mit dem Sich-zurecht-finden im Raume und führt dann die Stadt Hamburg und ihre nächſte Umgebung vor; letzterer enthält das für den Schüler Wiſſenswerthe des Landgebietes, wobei die Entwicklung der geographiſchen Begriffe entſchieden in den Vordergrund tritt, ſo daß dieſer zweite Curſus direct auf den geographiſchen Unterricht in den Mittelklaſſen vorbereitet. — Der Verfaſſer hat das kleine Werk ſo abgefaßt, daß es, obgleich zunächſt für Hamburg berechnet, doch leicht auf andere Verhältniſſe übertragen werden kann. — Wir müſſen geſtehen, daß uns die Lectüre deſſelben viel Freude gemacht hat;

denn überall erkennt man den denkenden, nach Peſtalozzi-Dieſterweg'ſchen Grundſätzen unterrichtenden Lehrer. Möge es daher eine recht weite Verbreitung finden und namentlich in die Hände vieler jüngerer Lehrer gelangen! —

3) **Geographie.** Leitfaden für die erſte Stufe erdkundlichen Unterrichts von Dionys Grün, Profeſſor am k. k. akad. Gymnaſium in Wien. Wien 1866. Fr. Beck's Verlags-Buchhandlung.

Das vorliegende Buch enthält eine vortreffliche Anleitung zum eigenen Beobachten und zu einer hierauf ſich ſtützenden Uebung im Selbſtdefiniren. Ganz richtig bemerkt der Verfaſſer, daß der Unterricht in ſeinen erſten Stadien nicht den einzigen Zweck hat, dem Schüler nützliche Kenntniſſe zuzuführen, ſondern an dem Lehrſtoffe Sinn und Geiſt des jungen Anfängers zu disciplíniren. Dieſes zu erreichen, bietet ſich das Buch als gutes Hülfsmittel dar, und wird daſſelbe gewiß mit gutem Erfolge in höheren Lehranſtalten zu verwerthen ſein.

4) **Geographie.** Für Schulen und zum Selbſtunterrichte von A. Berthelt. Mit Abbildungen. Vierte, nach den neueſten politiſchen Veränderungen verbeſſerte und vermehrte Auflage. Leipzig 1867. Verlag v. J. Klinkhardt.

Der Zweck dieſes Buches iſt, aus dem großen Gebiete der geographiſchen Wiſſenſchaften das zu bieten, was einem gebildeten Menſchen im Allgemeinen zu wiſſen nothwendig iſt. Es zerfällt in zwei größere Abſchnitte. Der erſte Abſchnitt giebt das Nothwendigſte aus der mathematiſchen Geographie, die Betrachtung der Erdtheile Aſien, Afrika, Amerika und Auſtralien. Der zweite Abſchnitt behandelt Europa mit beſonderer Berückſichtigung Deutſchlands. Um es für den Selbſtunterricht geeignet zu machen, ſind den beiden Abſchnitten eine Anzahl Wiederholungsfragen angehängt. Das Buch hat ſich ſchon viele Freunde erworben und verdient wegen ſeiner zweckmäßigen Auswahl und klaren Darſtellung eine immer weitere Verbreitung.

5) **Lehrbuch der allgemeinen Geographie** in vier Abtheilungen mit angehängten Fragen zur Wiederholung für Gymnaſien und höhere Lehranſtalten. Von Prof. Dr. H. Caſſian. Vierte verbeſſerte Auflage. Bearbeitet von Auguſt Lüben, Seminardirector in Bremen. Frankfurt a. M. 1867. Jäger'ſche Buch-, Papier- und Landkarten-Handlung.

Die vier Abtheilungen behandeln nach einander Europa, Asien und Afrika, Amerika und Australien, das Wichtigste aus der astronomisch-physikalischen Geographie. Eine Einleitung zu dem Ganzen enthält außerdem noch die allgemeinen geographischen Vorbegriffe, das Verhältniß der Erde zur Sonne, die Vertheilung des Landes und Meeres auf der Erdoberfläche, das Meer und seine Theile und die Inseln nach den Meeren geordnet. —

Dem Verfasser, Herrn Prof. Cassian, war es nicht vergönnt, die vierte Auflage seines geographischen Lehrbuches, welches schon bei seinem ersten Erscheinen eine günstige Aufnahme gefunden hatte, selbst zu besorgen, der Tod verhinderte ihn daran Herr Seminardirector Lüben hat nun die Verbesserungen und Erweiterungen vorgenommen, welche im Lauf der Zeit nothwendig geworden sind; namentlich haben die neuesten politischen Veränderungen in Deutschland und Italien gebührende Berücksichtigung gefunden. Das Buch hat dadurch nur an Brauchbarkeit gewonnen und ist besonders höheren Schulen zu empfehlen. Durch die den Hauptabschnitten angehängten Wiederholungsfragen eignet es sich auch recht gut zum Selbstunterricht in der Geographie.

6) **Tabellen und Karten zur Weltgeschichte.** Herausgegeben von Dr. Otto Lange, Professor in Berlin. Berlin 1866 u. 1867. R. Gärtner.

Von diesen liegen uns vor Tabelle II für die ethnographische Vorstufe in 3. Auflage und Tabelle III zur Universalgeschichte in 2. verbesserter Auflage. Jeder Tabelle sind 6 Karten beigegeben. Tabelle II zur ethnographischen Vorstufe enthält die wichtigsten Daten aus der Geschichte der Griechen, Römer und Deutschen. In Tabelle III ist der für diese Stufe bestimmte Stoff nach Völker- und Staatengruppen gegliedert.

Der Verfasser, welcher schon in seinem weit verbreiteten Leitfaden zur allgemeinen Geschichte gezeigt hat, daß er mit methodischem Geschick das geschichtliche Material auszuwählen und auf die verschiedenen Stufen zu vertheilen weiß, bietet auch in diesen Tabellen und Karten den Geschichtslehrern ein vorzügliches Hülfsmittel für den Unterricht in der Geschichte dar.

Digitized by Google

7) **Geſchichtstabellen** zum Auswendiglernen für höhere Lehranſtalten. Verfaßt von Dr. W. Pierſon, Oberlehrer an der Dorotheenſtädtiſchen Realſchule zu Berlin. 2. Auflage. Berlin, Fr. Kortkampf. 5 Sgr.

Dieſe Geſchichtstabellen ſind zunächſt für die preußiſche Realſchule beſtimmt und geben dieſer den Stoff für die Schulklaſſen derſelben geordnet. In Sexta wird das Alterthum, in Quinta das Mittelalter und in Quarta die Neuzeit biographiſch behandelt. Für Unter-Tertia iſt die deutſche Geſchichte beſtimmt. In Ober-Tertia, Unter-Secunda und Ober-Secunda werden die drei Hauptzeiten ethnographiſch behandelt. In Prima wird die Univerſalgeſchichte mit Berückſichtigung der Literatur- und Culturgeſchichte pragmatiſch dargeſtellt. — Um jedoch dieſe Tabellen auch für ſolche Schulen brauchbar zu machen, in denen obige Klaſſeneintheilung nicht üblich iſt, hat der Verfaſſer das geſchichtliche Material noch einmal nach den drei Hauptperioden dargeſtellt und durch verſchiedenen Druck auf drei concentriſche Kreiſe vertheilt. Ein hinzugefügter Anhang giebt außerdem die Rechtſchreibung der mythologiſchen Namen, einige für die Kenntniß der Geſchichte wichtige ſtatiſtiſche Daten und Notizen aus der hiſtoriſchen Geographie.

Für höhere Lehranſtalten ſind dieſe Geſchichtstabellen recht brauchbar und verdienen eine immer weitere Verbreitung.

8) **Leitfaden der Weltgeſchichte.** Für die oberen Klaſſen der Bürgerſchulen in 2 Curſen bearbeitet von O. Sommer. Braunſchweig 1867. Alfred Bruhn.

In der Auswahl und Anordnung des Stoffes findet keine weſentliche Abweichung von anderen bekannten Leitfäden ſtatt. Die beiden Curſe ſind durch verſchiedenen Druck von einander getrennt und in kleinere Abſchnitte (§§) getheilt, was dem Lehrer, der nach dieſem Leitfaden unterrichtet, die Sache erleichtert. Der erſte Curſus iſt einjährig, der zweite zweijährig. Doch will es uns ſcheinen, als wenn die Menge des gegebenen Stoffes kaum in dieſer Zeit gehörig verarbeitet werden kann. Da das Büchlein zum Gebrauch in mittleren Bürgerſchulen beſtimmt zu ſein ſcheint, ſo hätte ſich der Verfaſſer in der Auswahl des gegebenen Stoffes noch mehr beſchränken, dagegen die vaterlän-

diſche Geſchichte mehr, als geſchehen iſt, betonen können. Uebrigens iſt das Büchlein brauchbar, wenn es auch keine beſondere Auszeichnung weiter hat.

9) **Geſchichte Friedrichs des Großen** von Franz Kugler. 6. Auflage in 9 Lieferungen. Preis à Lieferung 3 Ngr. Leipzig 1867. G. Senf's Buchhandlung.

Die erſte Lieferung liegt uns zur Beurtheilung vor. Sie enthält in anziehender Darſtellung einen Theil der Jugendgeſchichte Friedrichs des Großen. Ein Werk, das bereits in ſechſter Auflage erſcheint, bedarf kaum noch der Empfehlung. Wir bemerken nur, daß es in der That verdient, in immer weiteren Kreiſen bekannt zu werden.

10) **2600 Fragen aus der Geographie und Geſchichte.** Ein Hülfsmittel beim geographiſchen und geſchichtlichen Unterricht von Dr H. Keferſtein. Dresden 1867. Verlag von Guſtav Dietze.

Dieſe Fragen haben den Zweck, erſtlich dem Lehrer die katechetiſche Verarbeitung des geographiſchen und geſchichtlichen Unterrichts zu erleichtern, zweitens dem Schüler ein beſtimmtes Programm des im Unterricht zu Erläuternden und von ihm als das Reſultat ſeiner Aufmerkſamkeit und ſeines Fleißes zu Fordernden vorzulegen.

Nach beiden Beziehungen hin wird das Buch ſeine guten Dienſte thun, und erlauben wir uns daher, es den Lehrern, die in den genannten Disciplinen unterrichten, angelegentlichſt zu empfehlen. Das Buch giebt darüber Andeutungen, was beim Unterricht in der Geſchichte und Geographie beſonders zu beachten iſt: es zeigt dem Geſchichtslehrer, wie auch in den Geſchichtsſtunden, was noch häufig verſäumt wird, der Schüler zum Nachdenken angeregt werden kann, und auch in den geographiſchen Fragen wird der Lehrer manche neue Geſichtspunkte finden, welche, gehörig beachtet, die formale Bildung des Schülers fördern. —

11) **Deutſchlands Schmach und Deutſchlands Ehre.** Scenen und Bilder aus den Befreiungskriegen des deutſchen Volkes gegen ſeinen Unterdrücker. Dem deutſchen Volke, insbeſondere der deutſchen Jugend gewidmet von Heinrich Reiſer. 2. Aufl. Stuttgart 1867. Albert Koch.

Die Veranlaſſung zur Herausgabe dieſes Buches war die 50jährige Jubelfeier der Schlachten von Leipzig und Waterloo im Jahre 1863. In anregender Weiſe erzählt der Verfaſſer die Thaten, welche das deutſche Volk für ſeine Befreiung vollbracht hat, und giebt in einem Anhange kurze Lebensbilder der Hauptheiden in den Befreiungskriegen. Das Buch fand gleich bei ſeinem erſten Erſcheinen eine günſtige Aufnahme, die es auch wegen der lebendigen, begeiſternden und dabei zuverläſſigen Darſtellung der Thatſachen fernerhin verdient.

12) Hiſtoriſche Darſtellungen aus der Geſchichte des Mittelalters. In zwei Theilen. Nach den Quellen und beſten Geſchichtsſchreibern für die obere Stufe des Geſchichtsunterrichts in Schulen, ſowie zu einer bildenden Lectüre für Freunde der Geſchichte. Herausgegeben von Dr. H. Th. Traut. Leipzig 1867. Heinr. Matthes.

Die beiden Theile dieſes Werkes umfaſſen den Zeitraum von der Zerſtörung des weſtrömiſchen Reiches an bis auf Maximilian I. Aus dieſer Periode werden Biographien und Monographien, und zwar namentlich aus der deutſchen Geſchichte mitgetheilt. Der Zuſammenhang derſelben wird in, den einzelnen Abſchnitten voraufgehenden Einleitungen nachgewieſen. — Wenn nun auch nach Gieſebrecht das höchſte Geſetz des Geſchichtſchreibers die Treue der Darſtellung iſt, ſo ſollte doch auch die Form derſelben nicht in der Weiſe vernachläſſigt werden, wie es vom Verfaſſer des vorliegenden Buches geſchehen iſt. Als Beleg für unſere Behauptung führen wir folgende Stellen an: „Der Fürſt gab an den Tapfern Ländereien als Lehen. Gregor machte das Cölibat zum ſtrengen Geſetz für alle Glieder des geiſtlichen Standes. Die Gegner der Babenberger wurden vornehmlich von Arnolf begünſtigt und waren daher einflußreich unter ſeinem Sohne Ludwig das Kind. Noch lange war es ein Tag (der von Baſantello) ſchmerzlichſten Andenkens und tiefer Trauer in allen deutſchen Landen; faſt in keiner Kirche war das Todtenbuch an ihm unbezeichnet. Mit Rudolf waren (in der Schlacht bei Melrichſtedt) die Herzoge Otto und Magnus, dieſes Oheim, der Graf Hermann ꝛc. Friedrich war natürlich ſehr aufgebracht gegen den Herzog (Hein-

rich den Löwen); und da dieſer ſchon ohnehin eine Menge Feinde und Neider in Deutſchland hatte, ſo war es ein Leichtes, ihm ſeine Rache fühlen zu laſſen. Friedrich der Streitbare hatte Rechtsanſprüche an den ſächſiſch-wittenbergiſchen Ländern u. a. m. So iſt die Form! — Und wie ſteht's mit der Treue, mit der Zuverläſſigkeit der mitgetheilten Thatſachen? Mehrere derſelben ſind unrichtig, wie: „Der Sachſenkrieg endete mit der völligen Unterwerfung derſelben.“ Pipin, der Sohn Ludwig des Frommen, woher ſchon 838 geſtorben war, kämpft noch 841 in der Schlacht bei Fontenaille. „Philipp, Heinrichs VI. Sohn, wurde am 5. März 1198 zum König gewählt.“ „Durch den Tod Ludwigs am 13. Jan. 1330 hätte man nun für Deutſchland gänzlich Ruhe hoffen ſollen.“ — Was endlich die Auswahl der gegebenen Darſtellungen anbetrifft, ſo hätte unſerer Meinung nach die Geſchichte Englands und Frankreichs mehr berückſichtigt werden müſſen, als geſchehen iſt, da doch die Auswahl für die obere Stufe des Geſchichtsunterrichtes beſtimmt ſein ſoll. Wir finden das Werk, nachdem wir beide Theile deſſelben durchgeleſen, weder für dieſen Zweck, noch zu einer bildenden Lectüre für Freunde der Geſchichte geeignet. **U.**

13) **Bibliſche Geſchichten.** Für die Unterklaſſen der evangeliſchen Volksſchulen bearbeitet von Moritz Fürbringer, Stadtſchulrath in Berlin. Siebente, nach dem Normal-Lehrplan für die Schulen in Berlin umgearbeitete Stereotyp-Auflage. Berlin, Prausnitz 1866. X, 80 S. 8. geb. 5 Sgr.

Dieſelben für die Mittelklaſſen ꝛc. ꝛc. Neunte Aufl. ebendaſ. 1866. XVI, 179 S. 8. geb. 7½ Sgr.

Dieſelben für die Oberklaſſen ꝛc. ꝛc. Vierte Aufl. ebendaſ. 1865. XXII, 364 S. 8. geb. 12 Sgr.

Obige drei planmäßig ein Ganzes bildende Werke ſind, wie der Titel beſagt, in den neueren Auflagen nach dem Normal-Lehrplan für die Schulen in Berlin umgearbeitet. Danach iſt zunächſt die Auswahl der Geſchichten getroffen. Dieſe iſt eine durchaus glückliche zu nennen; wir wüßten nicht, wo wir etwas hinzuthun oder davon nehmen möchten. Beſonders iſt zu loben, daß der Stoff ein etwas reichhaltigerer iſt, als ge-

wöhnlich in Büchern ähnlicher Art, wo meiſt eine zu geringe Summe Lehrſtoffs gegeben iſt, weil man behauptet, daß durch das Wiederholen derſelben Geſchichtserzählung ſich das Verſtändniß derſelben vertiefe. Es mag das richtig ſein bis zu dem Punkte, wo die Kinder die Erzählung völlig inne haben; dann aber gelingt es bei fähigeren, aufgeweckteren Kindern nur durch Hinzufügung irgend eines neuen Umſtandes, die Ungeduld, etwas Neues zu vernehmen, zu zügeln, oder die Aufmerkſamkeit dauernd zu feſſeln. Da nun Verf. will, daß auf der erſten Stufe der Lehrer die einzelne Geſchichte ein oder einige Male ſelbſt vortrage, und zwar möglichſt genau mit den Worten des Buches, ſo darf kein neuer Umſtand hinzukommen, und es iſt demnach richtiger, daß ſich die Geſchichte für dieſe Stufe auf 62 Seiten erſtreckt, als daß man ein Heftchen von ein oder zwei Bogen benutzt. Das Verhältniß des Stoffes der zweiten und dritten Stufe zu dem der erſten iſt glücklich getroffen. — Ebenſo halten wir es für gut, daß überall ſich ein kurzer Uebergang von einer Geſchichtserzählung zur andern vorfindet. Es wird dadurch vermieden, daß die Geſchichte in Geſchichtchen oder — sit venia verbo! — Bibliſche Anekdoten zerfällt. Auch hierin müſſen wir einen entſchiedenen Vorzug den vorliegenden Büchern vor einer ganzen Reihe anderer einräumen.

Wir ſtimmen ferner mit dem Verf. (Vorreden) darin überein, daß es eine „verkehrte“ Auffaſſung der Bibliſchen Geſchichte iſt, wenn man darunter nur Geſchichte verſteht und alſo eine „bloße Mittheilung des Wichtigſten aus der Geſchichte des israelitiſchen Volkes, ſeines Urſprungs, ſeiner Schickſale, ſeiner Verirrungen, ſeiner Helden und Führer“ und eine „bloße Mittheilung der wichtigſten Momente aus dem Leben Jeſu“ als das zu Erſtrebende hinſtellt, und daß an die Stelle deſſen eine Bibliſche Geſchichte, d. h. eine „tiefgreifende Schilderung von Thatſachen, welche den Rathſchluß Gottes zur Erlöſung der ſündigen Menſchheit durch Chriſtus enthüllen“, treten müſſe, obgleich dies cum grano salis zu verſtehen iſt, damit nicht aus dem Geſchichtsunterrichte zuletzt ein dogmatiſirender Vortrag werde — was übrigens Verf. auch durchaus nicht will.

Bei dieſer Gelegenheit wollen wir übrigens auf die vortrefflichen Vorreden aller drei Bücher hinweiſen, welche eine ganze Reihe beherzigenswerther Winke für den Unterricht enthalten.

Wenn wir in all' dieſem uns mit dem Verf. einverſtanden erklären können, ſo müſſen wir doch uns dagegen ausſprechen, daß der Wortlaut der Schrift ſtreng feſtgehalten iſt. Es mag dies ſeine Erklärung darin finden, daß man dem vorgeſchriebenen Unterrichtsverfahren des Lehrers der Unterklaſſen, die Geſchichten vorzuerzählen, bis das Kind dieſelben wiedergeben kann, zu Hülfe kommen wollte (Vorr. zu Bibl. Geſch. für die Oberklaſſen S. VI). Wenn aber der Wortlaut der Bibel hier und da vorgeſchrieben ſein ſollte, ſo würde es ja am Ende leicht ſein, wenn der Lehrer aus der Bibel ſelbſt ſich das zu Erzählende einprägte. Es liegt nun freilich in vielen Kreiſen der Neuzeit der Zug, nicht mit dem Worte der Schrift ſich zu begnügen, ſondern mit der Hülle des Wortes, dem Wortlaut und Wortklang der Bibelüberſetzung Luther's Götzendienſt zu treiben. Wir haben in ſehr verſchiedenen Verhältniſſen bei Kindern aller Art ſtets die Erfahrung gemacht, daß der Wortklang der Bibel dem kindlichen Bewußtſein durchaus nicht näher liegt, auf das kindliche Herz keinen erwärmenderen Einfluß ausübt, als wenn man beim Unterrichte ſich der dem Kinde bekannten, in ſeinen Lebensſphären überall ihm entgegentönenden Sprache unſerer Zeit ſich bedient. Das in der lutheriſchen Bibelſprache Vorgetragene ſtößt eher ab, als daß es anzieht, es bleibt dem Kinde fern — nicht zu gedenken des in pädagogiſcher Beziehung nicht hoch genug anzuſchlagenden Nachtheils, daß unſerer Zeit gänzlich fremde Wendungen und Redensarten, Ausdrücke und Worte dem Kinde eingeprägt werden, die vielleicht in der nächſten Viertelſtunde als undeutſch bekämpft werden müſſen. Exempla sunt in promptu. Warum heißt es (Erſte Stufe, S. 5, Z. 10): da der Tag kühle geworden war? Wir bedauern dieſe Störung von ganzem Herzen. Wir haben immer gefunden, daß, wenn Kinder die Wahl hatten, ſie unter zwei ſonſt gleichen Bibl. Geſchichten die in der gangbaren Sprache verfaßten der in der Lutherſprache geſchriebenen vorzogen. Man ſage nicht, der Gegenſtand verlange eine heilige

Sprache, oder es sei nicht möglich, die vorgetragenen Erzählungen so zart und sinnig, in der Sprache des 19. Jahrhunderts darzustellen, als in der des 16.; dieser Einwurf ist durchaus falsch. Wir erkennen nun in Bezug auf die zwei letzten der vorliegenden Schriften einen Fortschritt, obgleich derselbe durchgreifender hätte sein können, da bei Geschichtserzählungen es jedenfalls angebracht ist, das Wort unserer Zeit zu reden, während man vielleicht bei Lehrstellen aus dogmatischen Gründen ängstlich sein möchte.

Die Zugaben von Gebeten, Sprüchen und Liedern, auch den Hauptstücken des Glaubens, sind vortrefflich, ebenso in dem Buche für die dritte Stufe, welches den Schülern in die Hände gegeben werden soll, noch die Hinzufügung feststehender Theile des liturgischen Gottesdienstes. (Merkwürdig ist, daß Verf. Kirchenlieder in der Sprache älterer Jahrhunderte, z. B. Herr Jesu Christ, dich zu uns wend', erst im zweiten und dritten Theile giebt, wogegen er leicht verständliche und ansprechende Lieder in der Sprache unserer Zeit schon im ersten Theile bietet, woraus das stillschweigende Eingeständniß hervorzugehen scheint, daß die ältere Sprache für uns eine unnatürliche ist und dem Kinde erst künstlich beigebracht werden muß, ehe es sie gänzlich (?) begreifen und verstehen lernt.)

In Kurzem: die drei Bücher sind zu ihrem Zwecke vortrefflich, und wir stehen nicht an, sie (auch mit Rücksicht auf den billigen Preis) angelegentlich zu empfehlen, denn was wir an der Sprache auszusetzen hatten, kann durch jeden nur irgend wie geschickten Lehrer sofort geändert werden. **A. L.**

14) **Naturwissenschaftliche Volksbücher** von A. Bernstein. Wohlfeile Gesammtausgabe. Erster Band. (Die Geschwindigkeit. — Die Schwere der Erde. — Das Licht und die Entfernung. — Zur Witterungskunde. — Von der Blüthe und der Frucht. — Die Nahrungsmittel für das Volk.) Vierte vielfach verbesserte und vermehrte Auflage. Berlin 1867. Verlag von Franz Duncker.

Bernstein's naturwissenschaftliche Volksbücher haben mehrfache Auflagen erlebt, zwei sind in fremde Sprachen übertragen worden. Nicht dadurch allein beweisen sie ihre Vorzüglichkeit. Denn oft genug erlebt heutzutage ein schlechtes Buch in der

kürzeſten Zeit größere und zahlreichere Auflagen als ein gutes Buch in einer zehn mal ſo langen Zeit. Aber ſchlechte Bücher pflegen auch in ungemein kurzen Zeiträumen zu verſchwinden und nicht für längere Zeit Lieblinge des Volkes zu bleiben wie das Bernſtein'ſche Werk nun ſchon ſeit einer Reihe von Jahren.

Bernſtein's Darſtellungsweiſe iſt aus den Leitartikeln der preußiſchen Volkszeitung hinlänglich bekannt. Er vereinigt in muſtergültiger Weiſe Tiefe der Auffaſſung mit Klarheit und Durchſichtigkeit der Darſtellung. Man braucht kein Politiker zu ſein und wird doch für den von ihm behandelten Gegenſtand intereſſirt und erwärmt und ebenſo wird man mit lebhafter Theilnahme erfüllt für die Gegenſtände, welche er in ſeinen naturwiſſenſchaftlichen Schilderungen behandelt, wenn man vorher auch niemals ſich näher mit denſelben beſchäftigte. Und letzteren folgt man mit noch ungetheilterer Hingabe als den politiſchen, deren Lectüre von eigener oder fremder Parteinahme beeinträchtigt wird.

Es iſt doch beachtenswerth, daß gerade die ſchärfſten politiſchen Schriftſteller das Bedürfniß empfinden, ein neutrales Gebiet zu pflegen und den größten Erfolg dabei haben. So dichtet der geiſtreiche Satyriker des Kladderadatſch, R. Löwenſtein, die niedlichſten, harmloſen Kinderlieder und Bernſtein flüchtet ſich in das Gebiet der Naturwiſſenſchaften.

Wir empfehlen die Lectüre des obigen Werkes nicht bloß Laien zum Behuf der Belehrung, ſondern eben ſo ſehr den Lehrern, um an einem ſchönen Beiſpiel die Art und Weiſe zu ſtudiren, wie man mit dem Volk und der Jugend anregend ſpricht. Dann aber müſſen wir den Verfaſſer auch ſelber auffordern, ſchärfere kritiſche Muſterung zu halten, um Falſches auszumerzen und Neues nachzutragen. Im erſten Hefte heben wir beſonders das Capitel von der Blüthe und der Frucht VI u. VII hervor, wo auf Grund einer falſchen Thatſache, des Todes eines Inſectes in der Oſterluzeiblüthe, viel Redens gemacht wird. Die anregendſten und werthvollſten Kapitel des Heftes ſind die phyſikaliſchen.

H. D.

15) **Die Pflanze.** Von Dr. Ernſt Hallier, Prof. in Jena, und Dr. Fr. Rochleder, Prof. in Prag. Abdruck aus Meyer's Converſationslexikon. 2. Aufl. Hildburghauſen, 1866. Verlag des Bibliographiſchen Inſtituts. Preis ⅓ Thaler.

„Da das Meyer'ſche Converſationslexikon der Vollendung ſeiner zweiten Auflage nahe gerückt iſt, hält es der Herausgeber für nicht unangemeſſen, einzelne größere Artikel von allgemein-wiſſenſchaftlichem Intereſſe daraus zum Abdruck zu bringen, theils um ſolche Artikel Intereſſenten, welche das Werk nicht beſitzen, zugänglich zu machen, theils um vor dem kritiſchen Publikum Zeugniß abzulegen, mit welcher Sorgfalt und welchem Aufwand dergleichen Materien im Werk behandelt werden."

Nicht bloß als Theilſtückchen eines der größten deutſchen Rieſenwerke, wie ſie der thätige Herr Verleger dem größeren Publikum mehrfach dargeboten hat, ſondern auch als eigenes Werk hat die obige Abhandlung eine hervorragende Bedeutung in der Populär-Litteratur. Verſteht ſich an ihrem richtigen Platze. Man wird von einem 44 Seiten langen Hefte, welches die Pflanzen-Anatomie, Organographie und Phyſiologie ausführlicher behandelt, andere Zweige nur kurzweg berührt, keine wiſſenſchaftliche Vollſtändigkeit verlangen, in ihr keine ſpeciellen Nachweiſe der angeführten Thatſachen erwarten, ſondern ſich damit begnügen, logiſch auf einander folgende Beſchreibungen der einzelnen Pflanzentheile und der einzelnen Thätigkeiten im Pflanzenkörper zu finden. Und dieſe ſind nicht nur in ausgezeichnet klarer Weiſe gegeben, ſondern es iſt auch verſucht worden, namentlich im Anfangstheile der Abhandlung, welche die Anatomie behandelt, die Gebilde von einer allgemeinen Grundlage aus in knapper und präciſer Weiſe zu erklären, die Geſtalten aus den Geſtaltungsgeſetzen zu begreifen. Nicht nur ein Laie, ſondern auch ein Botaniker von Fach wird ſich von den hier gegebenen Erörterungen angeregt fühlen, wenn er es auch vielleicht nicht vermag, ſich allen Sätzen der Herren Verfaſſer, die z. B. in Bezug auf den Unterſchied zwiſchen Blatt und Stengel auf dem Schleiden'ſchen Standpunkt ſtehen, zuſtimmig zu erklären.

Die Organographie wird durch 182 nicht ſchematiſche, ſon-

dern nach der Natur gezeichnete und meisterhaft ausgeführte Holzschnitte erläutert, bei denen wir nur gewünscht hätten, daß auch die Namen der betreffenden Pflanzen stets genannt worden wären. Einzelne kleine Ungenauigkeiten zu erwähnen wollen wir unterlassen, zumal da in manchen Capiteln der Organographie bisher noch keine übereinstimmenden Benennungen allgemein angenommen sind.

Die Abtheilung über Physiologie ist die schwächste der ganzen Abhandlung; die Grundlage der Betrachtung ist hier zu breit und allgemein gewählt, als daß es auf so knapp zugemessenem Raume gelingen könnte, genügend Einzelheiten anzuführen. Sie gleicht einem umfangreichen Gebäude, in dem nur das Eingangsstübchen mit Liebe ausgeschmückt und wohnlich hergerichtet ist, dessen übrige weite Räume aber kaum sicher zu betreten, geschweige denn zu bewohnen sind.

Trotzdem ist das ganze Heftchen eine Schrift, die wir Allen, welche in kürzester Frist sich einen genaueren Einblick in das Wesen der Pflanze verschaffen wollen, auf's Angelegentlichste empfehlen. H. D.

16) **Wilde Thiere aller Zonen.** Ihre Gewohnheiten und Lebensweise, ihr Nutzen und Schaden in 60 nach der Natur gezeichneten und gemalten Tafeln zum Anschauungsunterricht für Schulen und zur Belehrung und Unterhaltung für die Jugend. Mit Text von C. F. A. Kolb. Eßlingen a. N. Verlag von J. F. Schreiber.

Während man sich in früheren Jahren mit kleinen, annähernd richtig gezeichneten und gemalten Abbildungen aus der Naturgeschichte begnügte, verlangt man jetzt bei Weitem mehr, selbst für die Jugend. Denn einestheils sieht man den Unterricht in der Naturgeschichte nicht mehr für Nebensache oder Spielerei an, anderntheils bricht sich auch bei den Eltern der Satz immermehr Bahn: „für die Jugend ist das Beste eben gut genug" und man greift gern etwas tiefer in den Geldbeutel, um den Kindern gutes Unterrichts-Material zu verschaffen. Mögen Schriftsteller, Zeichner und Verleger nur immer dem gerade hier noch fühlbaren Mangel abhelfen! Es existirt eine Unzahl schlechter oder halb brauchbarer Abbildungen, zu denen sich die

empfehlenswerthen faſt wie Goldkörner im Rheinſande verhalten. In dem oben genannten Werke iſt der Anfang zum Beſſeren gemacht worden. Die Bilder ſind groß, deutlich und ziemlich naturgetreu. Auf 60 Tafeln ſind die Säugethiere (der Titel erwähnt umfaſſender „wilde Thiere") mit Rückſicht auf ihr Vaterland in 6 Abtheilungen vorgeführt worden, Europa mit 12, Aſien 9, Auſtralien 5, Afrika 16, Südamerika 9 und Nordamerika 9 Tafeln. Auf jeder Tafel ſieht man die betreffenden Thiere in paſſender, pflanzlicher Umgebung. Bei einer genauern Durchſicht finden wir das Gute überwiegend, ſo ſind z. B. die Tafeln des Tapir, Jaguar, afrikaniſchen Elephanten, Leopard, Wombat und Beutelhund, Zebu, Tiger und des Alpenhaſen recht gelungene Bilder, andere ſind flüchtiger ausgeführt und endlich ſind auch einige wenige Bilder (Stachelſchwein, Gnu und ſämmtliche Affen) gar nicht ſchön, verzeichnet und zu grell gemalt. Wir hoffen, daß der Verleger bei einer wohl bald zu erwartenden neuen Auflage dieſe Bilder durch beſſere erſetzen werde. Der Text iſt ſorgfältig und gut geſchrieben. **H. D.**

17) **Garten-Flora** für Norddeutſchland. Eine Anweiſung zum Selbſtbeſtimmen der in unſeren Gärten vorkommenden Bäume, Sträucher, Stauden und Kräuter. Für angehende Botaniker, Gärtner, Lehrer und Blumenliebhaber bearb. von F. C. Laban. Hamburg, 1867. Otto Meißner.

Obiges 314 Seiten ſtarkes Werk behandelt die allgemein verbreiteten Gartenpflanzen und iſt ein um ſo willkommeneres Hülfsmittel zum Beſtimmen derſelben, als die vorhandenen Werke über denſelben Gegenſtand theils veraltet, theils zu umfangreich und ſchwerfällig ſind.

Im erſten Abſchnitt deſſelben befindet ſich nach einer Ueberſicht des Linné'ſchen Syſtems der Schlüſſel zur Beſtimmung der aufgenommenen Gattungen in der Curié'ſchen gabeltheiligen Manier, im zweiten größten Theil werden die Arten charakteriſirt und zum Schluß folgt eine Zuſammenſtellung des natürlichen Syſtems von Decandolle. Außer der zur Unterſcheidung nöthigen Diagnoſe iſt das Vaterland der Pflanzen angegeben. Obgleich in Hamburg geſchrieben, läßt ſich das Werk doch im größten Theil Deutſchlands mit Nutzen verwerthen. Die Aus-

wahl der aufgenommenen Pflanzen ist mit großer Umsicht geschehen und die Charaktere sind so gewählt, daß bei einiger Uebung im Bestimmen nicht leicht ein Zweifel entstehen wird. Wir empfehlen das Buch namentlich den Lehrern der Botanik in größeren Städten, denen dasselbe ein Gebiet zugänglicher macht, dessen Nichtcultur dem Unterricht bisher manche Schäden zugefügt hat. **H. D.**

18) **Naturgeschichte** für Kinder in Volksschulen. Nach unterrichtlichen Grundsätzen bearbeitet von August Lüben, Seminar-Director in Bremen. Erster bis dritter Theil: Thier-, Pflanzen- und Mineralienkunde. Vierte und fünfte Auflage. Halle, 1866 u. 67. Eduard Anton.

Ueber den Gebrauch dieser Büchlein, die für dreiklassige Schulen oder für Schulen mit drei verschiedenen Cursen bestimmt sind, spricht sich der Verfasser folgendermaßen aus:

„1. Jede Beschreibung einer Art, Gattung oder Familie wird in der Classe von allen Schülern gelesen, nachdem die Art, Gattung u. s. w. durchgenommen, d. h. in natura betrachtet und mündlich beschrieben worden ist.

2. Dies Lesen wird zu Hause von den Schülern so lange wiederholt, bis sie im Stande sind, Fragen über die Merkmale der Arten, Gattungen u. s. w. mit Geläufigkeit zu beantworten. Um diese Wiederholungen recht fruchtbar zu machen, zeichnet sich jeder Schüler die unbekannten Wirbelthiere nach den in der Schule aufgehängten Abbildungen und sammelt sich im Frühjahr und Sommer diejenigen wirbellosen Thiere, welche sich gut aufbewahren lassen, legt sich eine Blatt-, Blüthen- und Fruchtsammlung an, und sammelt sich die Mineralien, welche in der Umgebung seines Wohnortes vorkommen und besieht und untersucht diese recht fleißig."

Der Unterricht muß ausgezeichnete Resultate erzielen, wenn der Lehrer es vermag, obigen Forderungen strenge Geltung zu verschaffen. Die Methode Lüben's, von Art zur Gattung, dann zur Familie, ist den Lesern d. Bl. hinlänglich bekannt, ebenso ist es überflüssig, hier noch bemerken zu wollen, daß den sich aus diesem Grundgedanken ergebenden Folgerungen mit meisterhafter Schärfe nachgekommen ist. Am Schlusse jedes der drei

Curſe iſt Allgemeines aus der Organographie und Kennzeichenlehre, aus der Anatomie und Phyſiologie der Pflanzen und Thiere ſowie bei den Mineralien aus der Chemie angefügt worden. H. D.

19) Franzöſiſche Schreib-Leſe-Fibel. Eléments de conversation, de lecture et de grammaire française. Nach der Methode des Anſchauungs-Unterrichts von Felix Danicher. Frankfurt a. M. 1867. Jäger'ſche Buch-, Papier- und Landkarten-Handlung.

Der Herr Verfaſſer hat ſich in dieſem Werkchen die Aufgabe geſtellt, das Formale des Unterrichts mit dem Praktiſchen zu vereinigen, und ſomit dem Bedürfniſſe der Zeit genug zu thun. Der Weg, auf dem er zu dieſem Ziele gelangen will, „iſt der Weg der Natur, nach den Bedürfniſſen unſrer Schüler gebahnt und geebnet". Damit der Schüler ſprechen lerne, ſagt der Verfaſſer, müſſe er eben ſelbſt ſprechen und zwar vom früheſten Alter an. Mit dem Sprechen Hand in Hand geht das Leſen und Schreiben der Sprache, verbunden mit der Grammatik. — Von Ueberſetzungen will der Verfaſſer nichts wiſſen, weil der Schüler dabei in allerlei Fehler und Untugenden verfalle. „Das Kind darf anfangs nur richtig ſprechen, nur richtig ſchreiben und muß vollſtändig mit dem vertraut ſein, was es ſpricht und ſchreibt. Deshalb darf das Kind nur abſchreiben oder die angegebene Regel durch Veränderung bezeichneter Wörter in Anwendung bringen."

Zur Erlernung des Leſens hat der Verfaſſer einen Schreibleſe-Curſus als erſten Abſchnitt beigefügt. In Betreff deſſelben ſpricht er ſelbſt die Vermuthung aus, daß vielleicht Einige dieſen erſten Abſchnitt zu elementariſch finden möchten, entſchuldigt ſich aber ſogleich damit, daß er auf die verſchiedenſten Bedürfniſſe Rückſicht genommen habe, beſonders nämlich auf die unteren Klaſſen vieler Inſtitute, in welchen der Unterricht ſchon in der unterſten Klaſſe beginnt. Auch wir ſind der Meinung, daß da, wo dem Kinde noch die Hand geführt werden muß, um das erſte i oder n zu malen, doch billiger Weiſe noch von keinem franzöſiſchen Unterrichte die Rede ſein ſollte. Der Herr Verfaſſer hätte ſich unſerer Meinung nach viel eher ein Verdienſt

erworben, wenn er gegen dieſes Unrecht aufgetreten wäre, ſtatt es noch zu fördern. Uebrigens kann dieſer Abſchnitt, da er einen für ſich ſelbſtändigen Curſus bildet, „ohne allen Nachtheil für die beiden anderen Abſchnitte ganz oder theilweiſe überſprungen werden“. Wir möchten unbedingt dazu rathen, obgleich manches Gute darin enthalten iſt. Wie eine Pflanze in der Heimatherde am beſten Wurzel ſchlägt und gedeiht, ſo wird auch ein deutſches Kind — und für deutſche Schüler iſt das Buch doch geſchrieben — die erſten Anfänge ſeiner Studien, das Sprechen, Schreiben, Leſen, am beſten in ſeiner Mutterſprache machen. Und ſchließlich möchten wir dem Herrn Verfaſſer noch zu bedenken geben, daß es dem Lehrer doch wohl etwas ſchwer fallen würde, Kindern von der gedachten Bildungsſtufe Wörter wie: la perversité, la diversité, le comité (Seite 8) blasé (S. 9) la crénelure, la frénésie, la frivolité etc. (S. 10) zu verdeutſchen.

Die beiden andern Theile enthalten: Deuxième partie: Exercices de grammaire et de lecture; troisième partie: Exercices de conversation.

Laut Vorwort verlangt der Verfaſſer, daß der dritte Theil vor dem zweiten durchgearbeitet werde. Dieſe Exercices de conversation beginnen mit den Theilen des menſchlichen Körpers, den Kleidungsſtücken u. ſ. w. und beſchränken ſich bis zur 10. Uebung auf Sätze wie Montre-moi le livre. Voilà le livre. Montre-moi (un) une, (mon) ma, ta, sa etc. (nez) tête. Voilà votre, (nez) tête, etc. Von da an werden die Sätze complicirter und Adjective, Verben, Fürwörter, Zahlwörter u. ſ. w. treten in reichlichem Maße auf. In der 18. Uebung wird das Présent de l'Indicativ von être conjugirt und geübt; in Nr. 20 und 21 finden ſich eine Menge Verben, regelmäßige und unregelmäßige, wie ouvrir, s'asseoir, prendre etc., die ſowohl in den einfachen, wie in den zuſammengeſetzten Zeiten gebraucht werden. Von Lection 22 an ſoll der Schüler angehalten werden, alle Antworten zu einer kleinen mündlichen Compoſition zu vereinigen. Den Fragen iſt ſtets die Antwort beigedruckt; und das iſt gut, ſonſt wäre wohl ſelbſt der Lehrer

manchmal in Verlegenheit, was er antworten ſollte, z. B. Dans quoi est compris l'espace d'une chambre? Auf welche Weiſe dieſe Sprechübungen getrieben werden ſollen, ſagt der Verfaſſer nicht. Soll der Lehrer die Antwort vorſagen und vom Schüler nachſprechen laſſen, oder ſoll der Schüler die Antworten ableſen? das iſt uns nicht recht klar geworden. Wir glauben, daß es das Beſte geweſen wäre, nur ſolche Fragen zu ſtellen, auf die der Schüler ſelbſtändig eine Antwort zu geben im Stande geweſen wäre. Am Schluſſe des dritten Theils folgt noch die Conjugation der Hülfsverben, der vier regelmäßigen Verbarten und des Verbs aimer im Paſſivum.

Der zweite Theil: Exercices de grammaire et de lecture, fängt ganz wiſſenſchaftlich an: Les lettres sont des signes qui servent à représenter les mots de la langue. Il y a deux sortes de lettres: les voyelles et les consonnes etc. Die Seite 66 ff. folgenden Exercices ſind ganz vorzüglich: 1. L'élève lira les substantifs suivants en indiquant le genre de chacun; 2. L'élève copiera les substantifs suivants et remplacera sous chaque substantif l'article défini par l'article indéfini; 3ème exercice — — et mettra au pluriel les substantifs suivants und ſo weiter in ſehr verſtändiger und praktiſcher Weiſe. Die zu Leſeübungen beſtimmten Stücke verbreiten ſich nur über die den Kindern bekannten Gegenſtände, wie z. B. La maison, la cour, le chien, le chien fidèle (eine kleine Erzählung) u. ſ. w. Die Sätze ſind kurz und correct, daher ſehr klar und verſtändlich. Vom 15. Exercitium fängt die Analyſe an; zuerſt kleine Sätze wie: Le père est bon, bis im 25. Exercitium Sätze wie: Le roi a loué ce soldat, qui a été brave et courageux, zu analyſiren aufgegeben werden. — Dieſer zweite Theil ſcheint uns in vieler Hinſicht der werthvollſte Abſchnitt der Arbeit zu ſein.

20) **Franzöſiſche Chreſtomathie.** I. Theil: enthaltend eine Auswahl von Anekdoten, Fabeln, Parabeln, Contes, Biographien, Briefen, dramatiſchen Stücken, Gedichten, mit erklärenden Anmerkungen nebſt einem vollſtändigen Vocabulaire. Fünfte umgearbeitete Auflage 1866.

II. Theil: enthaltend eine Auswahl geſchichtlicher, erzählender, be-

ſchreibender Proſa, didaktiſcher, lyriſcher, dramatiſcher Poeſie für mittlere und höhere Klaſſen von Gymnaſien, Induſtrie- und Töchterſchulen, herausgegeben von Conrad von Orelli, Profeſſor am Gymnaſium zu Zürich. Dritte, durchgeſehene und verbeſſerte Auflage. Zürich, 1867. Friedrich Schultheß.

Die franzöſiſchen Chreſtomathien von Orelli genießen ſeit lange eines guten Rufes und verdienen denſelben ſowohl durch die gediegene Auswahl des Leſeſtoffes als auch durch die tüchtigen, praktiſchen Anmerkungen, welche faſt auf jeder Seite zu finden ſind. Die neuen Auflagen haben inſofern eine wirkliche Verbeſſerung erfahren, als Herr Joh. Schultheß ſie einer genauen Durchſicht und Umarbeitung unterworfen hat. Im erſten, dritten und vierten Abſchnitt des I. Theils iſt ausgeſchieden, was theils veraltet, theils in Beziehung auf Styl oder Inhalt weniger Werth hatte. An die Stelle ſind ſowohl andere werthvolle Stücke getreten, als beſonders mehrere ſehr anſprechende kleine Biographien und als neuer Abſchnitt zwei kurze Correſpondenzen eines Knaben mit ſeinem Vater und eines Gymnaſiaſten mit ſeiner Schweſter, welche durch Form und Inhalt ſehr anſprechen.

Im II. Theil ſind aus der neueren und neueſten Litteratur vier neue Stücke aufgenommen, zwei hiſtoriſche: Alfred le Grand vom jüngeren Barante und Sobieski von Salvandi; zwei Contes: Les tasses de ma grand' mère, und Sperino, vier werthvolle und für die Jugend ſehr anziehende Stücke. Dagegen iſt einiges Andere aus ſehr triftigen Gründen weggelaſſen worden.

Die Chreſtomathien werden in ihrer neuen Geſtalt ſicher nicht verfehlen, den alten Freunden zu gefallen und ſich neue zu erwerben.

21) **Praktiſcher Lehrgang zur Erlernung der franzöſiſchen Sprache.** Für Bürger-, Real- und Töchterſchulen von J. P. Magnin und A. Dillmann, Lehrer an der höheren Bürgerſchule zu Wiesbaden. Zweite Abtheilung. Unregelmäßige Formenlehre. Wiesbaden 1867. C. W. Kreidel's Verlag.

Nachdem in der erſten Abtheilung die regelmäßige Formenlehre abſolvirt iſt, haben die Herren Verfaſſer in der vorliegenden zweiten Abtheilung die unregelmäßige Formenlehre bearbeitet.

Außer den unregelmäßigen Verben, welche den größten Theil dieſer zweiten Abtheilung umfaſſen, ſind aber auch die übrigen Wortarten und die Unregelmäßigkeiten ihrer Bildung in Betracht gezogen. So finden wir in Lection 1 und 3 die Pluralbildung der Subſtantive, in Lection 5, 7, 9 und 11 das Nöthigſte über die Adjective u. ſ. w. Die Regeln und Erklärungen ſind kurz und beſtimmt und die Beiſpielſätze nicht nur ſehr correct, ſondern auch dem Ideenkreiſe und dem Bedürfniſſe des Schülers angemeſſen. Wo es nur irgend möglich war, bringen ſie zuſammenhängende Geſpräche und Beſprechungen, und in den Recapitulationsſtücken ſind ſogar immer zuſammenhängende Geſpräche und kleine Erzählungen und zwar ſo glücklich gewählt oder erfunden, daß das betreffende Capitel reichlich geübt werden kann. Gewiß wird dadurch das Intereſſe des Schülers weſentlich geweckt und gefeſſelt. Auch bei den unregelmäßigen Verben fahren die Herren Verfaſſer hiermit fort. Die Formen der Verben ſind wieder kurz und klar beſprochen und dann die temps simples und temps composés getrennt in verſchiedenen Lectionen an Beiſpielen geübt. Erſt in den Recapitulationsſtücken finden wir ſie wieder unter einander gemiſcht. Das ſcheint uns eine ſehr verſtändige und praktiſche Anordnung. Nachdem ſo alle unregelmäßigen Verbarten einzeln behandelt ſind, folgt ein ſehr überſichtliches tableau des verbes irréguliers und ſchließlich eine Récapitulation générale: „Le voyage autour du monde“ von Mdme. T. (Taſtu), eine muſtergültige Originalerzählung, die theils franzöſiſch, theils deutſch, zu Uebungsſtücken bearbeitet iſt. — Das Buch unterſcheidet ſich ſehr vortheilhaft von vielen ähnlichen Arbeiten, da es außer dem grammatiſchen Uebungsſtoffe auch zur Lectüre und Converſation reichlich Material bietet.

22) **Schreibunterricht.** Bearbeitet von F. Hartmann, Lehrer an der Real- und Stadtſchule. Curſus I 16, II 24 und III 36 Quartſeiten. Deutſche und engliſche Schrift. Iſerlohn, Verlag von J. Bädeker.

Alle Freunde eines gründlichen und wahrhaft bildenden Elementar-Schreibunterrichts werden ſich bei Einſichtnahme des erſten Heftes freuen, wie das Liniennetz als methodiſches Hülfsmittel

immer mehr Anerkennung und Verbreitung findet. Haben nun auch in dem erwähnten ersten Cursus die Höhen- und Richtungslinien sich noch nicht zu einem Netze verengt, so ist doch der Weg dazu angebahnt. Zweck des Herausgebers ist, mit seinen Vorschriften die häuslichen Uebungen seiner Schüler zu unterstützen. Ist jedoch der Unterricht ein wirklich angemessener, so müssen die Kinder während der Stunde in den geistigen Besitz des Buchstaben gelangen und dadurch befähigt werden, die gelernten Schriftbilder zu Hause aus dem Gedächtnisse und ohne Vorschrift zu üben. Die Stufenfolge in der Vorführung des kleinen und großen Alphabets, mit deren baldiger Zusammenfügung zu kleinen und größern Wörtern, kann nur beifällig entgegengenommen werden. Im zweiten Cursus kommt das Taktschreiben zur Anwendung, jedoch blos bei den kleinen Buchstaben. Auch werden dabei lediglich die Grundstriche und starken Züge mit Zahlen tactirt. Erweiterung des Tactschreibens bei den Versalbuchstaben bietet der dritte Cursus, worin Carstairs'sche Buchstabenverbindungen, meist mittels einfacher elliptischer Züge, ebenfalls vertreten sind. Auch diese allmählige Steigerung in den auf Freimachung der Hand hinzielenden Uebungen wird sicher von Allen, welche sich mit dem Verkehren des Schlusses zum Anfang so vieler Schnellschreiblehrer nicht einzuverstehen vermögen, mit Befriedigung wahrgenommen werden, wohl wissend, daß Festigkeit und Beherrschung der Hand einer möglichst gesetzmäßigen Freiheit und Behendigkeit vorausgehen muß. Im Elementarhefte ist mit Recht die Schrift größer als in den beiden anderen Heften gehalten, ja es wäre sogar, besonders im englischen Theile, ihr noch etwas mehr Ausdehnung zu wünschen. Namentlich ist letztere Schrift, welcher jedenfalls die deutsche Cnrrent vorzuziehen sein dürfte, im Verhältniß zu ihrer Höhe bisweilen zu stark, zu fett. An den Current-e sind — meiner Ansicht nach — die beiden Grundstriche zu rügen. Auf der 14. Seite des zweiten Cursus erscheint sogar der erste Grundstrich etwas kürzer als der zweite, anstatt dies umgekehrt sein sollte. Indeß Herr Hartmann kann sich zu seiner Rechtfertigung auf Heinrigs und dessen Anhänger berufen. Weniger möchte ihm Solches gelingen hin-

ſichtlich des c, an deſſen gebogenem Häkchen der darauf folgende Buchſtabe geknüpft iſt. Bei dem h findet man die Stärke blos in die rechte Hälfte der unteren Schleife gelegt, wodurch dieſer Buchſtabe, und faſt noch mehr das Y, zu gezwirnt ausſieht, ein Tadel, den ausnahmsweiſe das h in dem Worte „Rhein" auf der 14. Seite des erſten Heftes nicht trifft. Wie ſchön machen ſich dagegen die l und b. Wäre dem r mit ſeinen verwandten Genoſſen, dem v und w, für die kommaartigen erſten Grundbeſtandtheile, der obere kleine Bogen des z verliehen worden, ſo würden dieſe Buchſtaben, nach meiner Anſchauung ſich weit angenehmer darſtellen. Zudem iſt jener einem Komma gleichende Theil nur mittels eines Stoßes zu bewirken, wodurch der gleichmäßige Gang der Feder unterbrochen wird. Das Engliſche läßt, wie erwähnt, Manches zu wünſchen übrig. Sehr oft gleichen mehrere Buchſtaben den gegenüberſtehenden deutſchen. Dem L, wie auch dem Current-C, geht im horizontalen Schrifttheile jeder Ausdruck ab, was durchaus der richtigen Federführung entgegenſteht. Gleicherweiſe verhält es ſich mit dem rechten völlig feinen Bogen des großen und kleinen x. Zu den minder anſprechenden Formen gehört das in ſeinen Hauptbeſtandtheilen ungleich hoch gehaltene M, ferner N, P und R. Faſt möchte man die Schuld von den hier ausgeſprochenen Rügen dem Lithographen in die Schuhe ſchieben. Freilich muß der Herausgeber dafür einſtehen. Deshalb habe ich in meiner „Elementarſchreibſchule" manches Blatt zwei bis dreimal umarbeiten laſſen müſſen. Um mit Etwas jene Beſchuldigung zu belegen, verweiſe ich auf die 16. Seite des erſten Heftes. Wie vortrefflich ſtellen ſich daſelbſt mehrere, anderwärts Stoff zu Tadel bietende Formen, wie B, H, P, R, dar! Blos das M ſcheint Hartmann eigen anzugehören. Das davorſtehende C jedoch iſt eine total verfehlte Figur, ſo verfehlt, wie vielleicht in der ganzen Sammlung eine ähnliche nicht wieder auftritt. Jedenfalls dürfte dem Herausgeber die Kenntnißnahme von ächt engliſchen Vorſchriften zu empfehlen ſein. Auch die in der Hermann'ſchen Buchhandlung in Frankfurt a. M. unlängſt erſchienenen Müller'ſchen „Schreibvorlagen" bieten Muſterhaftes dar.

23) **Der Kalligraph.** Löbau. G. Elßner. Subſcriptionspreis auf 12 Hefte à Heft 2½ Ngr. Einzeln à Heft 4 Ngr.

1. Heft: Gothiſch. In dieſem Hefte liegt ein einzelnes gedrucktes Blatt „zur Anleitung“. Darin wird u. A. Folgendes bemerkt: „Bei allen gradſtehenden Schriften ſei gleiche Entfernung und gleiche Stärke der einzelnen Theile zu beobachten.“ Da die gleichlaufende Lage der Haarſtriche ebenfalls anempfohlen wird, ſo iſt wohl die nicht minder wichtige gleiche Stellung der Buchſtaben dabei ſchon mit vorausgeſetzt. Das vierte Haupterforderniß jeder Schrift, die gleiche Höhe, iſt zwar wieder nicht beſonders hervorgehoben, jedoch ſtillſchweigend durch Höhenlinien anerkannt worden. „Anfangs übe man“ — heißt es dann weiter — „die einzelnen Buchſtaben in reinen Conturen, wie angegeben, es wird dadurch die Hand nicht nur im Schreiben, ſondern auch im Zeichnen tüchtig geübt.“ Kann dies auch zugegeben werden, ſo bleibt es doch für einen wahren Schönſchreiber, nicht bloßen Schriftmaler, eine gar wohl zu löſende Aufgabe, derartige fette Schriften, auch ohne vorher zu zeichnende Umriſſe, mit voller breitſchnäblicher Feder rein auszuführen. Uebrigens iſt auf dem vierten Blatte die egale Stärke, wie beiſpielsweiſe in dem Wörtchen „nun“, mehrfach verletzt.

2. Heft: Antiqua (Römiſch). Der jetzigen Mode dürfte faſt zu ſehr gehuldigt ſein, denn für die Höhe der ſonſt trefflichen Schrift erſcheint mir wenigſtens deren Breite zu ſchmal.

3. Heft: Deutſche Fractur. Blos die zweite Hälfte des h muß als verfehlt bezeichnet werden, indem die obere linke Einbiegung zu lang und zu ſehr gebogen iſt. Den im großen Y vorhandenen analogen Schriftzug trifft derſelbe Tadel. Beſonders iſt dies auf dem vorletzten Blatte der Fall. Beſſer ſtellt ſich dieſe Partie auf dem zweiten Blatte dar.

4. Heft: Deutſche Current. Auf dem erſten Blatte haben die Kleinbuchſtaben, was um ſo mehr lobend anzuerkennen iſt, je ſeltener es noch immer zur Anwendung kommt, eine elementare Ausprägung. Freilich kann ich mich mit allen darin aufgeſtellten Formen, wie beiſpielsweiſe mit dem k nicht einverſtanden erklären. Und da dieſes Blatt gewiſſermaßen den Vor-

bereitungscurſus für die übrigen Blätter bildet, deren Schrift dem ſogenannten kaufmänniſchen oder dem abgerundet flüchtigen Ductus angehört, ſo muß man ſich wundern, wie das dem ſächſiſchen Kanzleiductus entlehnte ſt und ʒ mit Aufnahme hat finden können, zumal die beiden Buchſtaben ferner auf den übrigen Blättern mit Recht keine Vertretung gefunden haben. Weshalb bleibt ferner das Schleifpünktchen des a nicht ebenſo innerhalb der beiden Grundlinien wie das des o? Warum iſt von der richtigen Form des p der erſten Stufe auf der zweiten Stufe abgewichen worden? Gleicherweiſe hätte das unnöthige Abſetzen mit der Feder im k, nicht minder in den ſt, ſſ und ß durch Herabgehen mit dem an den gebogenen Grundſtrich ſich anſchließenden feineren Striche bis auf die Tiefenlinie, in welchem alsdann wieder hinaufgezogen wird, vermieden werden können. Ueberhaupt bildet dieſer gerügte Fehler einen ſehr großen Uebelſtand in den meiſten Schulen, ſelbſt da, wo der Schreibunterricht Fachlehrern anvertraut iſt. Man findet nicht nur zuſammengehörende Buchſtaben getrennt, ſondern einzelne Buchſtaben ſogar laſſen ihre unverbundenen Beſtandtheile deutlich wahrnehmen. Wie kann eine ſolche Darſtellungsweiſe dem ſpäteren Schnellſchreiber förderlich werden? Die Schleifen bei den R und M ſind zu breit gehalten. Auch iſt die egale Entfernung der Buchſtaben in den Wörtern nicht ſelten zu vermiſſen. Außerdem aber muß man ſich über die Schriften im Allgemeinen mit großer Befriedigung ausſprechen.

5. Heft: Kirchengothiſch. So weit ich dieſe Schrift zu beurtheilen vermag, erachte ich ſie für ſehr gelungen.

6. Heft: Engliſch. Von den Verſalien möchte U, W und Y wenig Beifall finden. Dem erſten Hauptzuge mangelt unten die ſchöne ovale Biegung.

7. Heft: Franzöſiſche Schriften. Aecht national ſind ſie — wenn man das Werk von Bourgoing kennt — nicht ausgefallen, der engliſche Schriftcharakter hat dabei zu viele Geltung erlangt. So ſind in der Coulée die Buchſtaben E, K und R rein engliſche Formen. Die n und m der Bâtarde ſind der Coulée entnommen. In der Bâtarde kommen dieſe Buchſtaben

mehr den lateiniſchen Formen gleich. Unförmlich geſtaltet ſich im B und R die obere Hälfte. Das Z im Ronde-Alphabet ſtimmt mit den vortrefflichen Exemplaren nicht überein, welche in dem darunterſtehenden Gedanken von Leſſing enthalten ſind.

8. Heft: Curſivſchrift. Abermals die Schrift entweder zu hoch oder zu ſchmal. Das richtige Verhältniß ergiebt ſich aus der unteren Hälfte des vorletzten Blattes.

9. Heft: Kanzleiſchrift. Hinſichtlich des Verſalalphabetes hätte der Herausgeber ſich wirklich nach beſſeren Muſtern umſehen ſollen. Welche grelle Verbiegungen, und welche geſchmackloſe Figuren ſind daraus hervorgegangen. Zu einem ganz entgegengeſetzten Urtheile iſt dagegen das kleine Alphabet berechtigt.

10., 11. und 12. Heft. Dieſe drei Hefte enthalten größere kalligraphiſche Compoſitionen aus den in vorſtehend beſprochenen Heften kennen gelernten Schriften. In Bezug auf Decorirung, ſymmetriſche Anordnung und mannigfache Ornamentirung der Alphabete gewähren ſie mehr oder weniger Ausgezeichnetes. Und was von dieſen Schlußheften gilt, kann recht füglich auf die ganze Sammlung angewendet werden. Denn alle die im Laufe der Beſprechung angedeuteten Ausſtellungen treten gegen das Lob weit zurück, auf welches ſie wegen der erfindungsreichen Darſtellung und ſorgfältigen eleganten Ausführung gerechten Anſpruch hat. K. Z.

VIII.

Verzeichniß eingeſandter Schriften.

1. Lehrbuch beim geographiſchen Unterricht. Von Dr. Horſt Keferſtein, Lehrer an der öffentlichen Handelsſchule zu Dresden. Zweite, völlig umgearbeitete Anflage. Leipzig, Otto Auguſt Schulz. 1868. (146 S. 8)
2. Bad Raſtenberg unweit der goldenen Aue in Thüringen. Von Guſtav Fröhlich, Rector. Jena, Hermann Dufft. 1867. (39 S. kl. 8)
3. Bericht über den gegenwärtigen Zuſtand der kathol. Volksſchule in Mannheim, erſtattet von dem durch Gemeinderath und Ausſchuß gewählten Mitgliede des kathol. Ortsſchulraths. Mannheim, 1867 (32 S. 8.)

4. Durch die Heimath. Umschau in Schule, Haus, Garten, Feld, Wiese, Wald, Stadt, Land und in den Jahreszeiten. Ein Beitrag zur Erweiterung des sinnlichen und sittlichen Vorstellungskreises unserer Kleinen. Von Heinrich Feix und Friedrich Jung. Wiesbaden, Chr. Limbarth. 1867. (277 S. 8. Preis 24 Sgr.)
5. Liederquell. Sammlung ein-, zwei und dreistimmiger Lieder, mit besonderer Berücksichtigung der schönsten Volksweisen für Schule, Haus und Leben. Herausgegeben von G. Chr. Anspach. Zweite vermehrte Auflage. Wiesbaden, Chr. Limbarth. 1867. (Erste Abtheilung, erstes Heft 2 Sgr., zweite Abtheilung erstes Heft 2½ Sgr.)
6. Charakterbilder der Erd- und Völkerkunde. Mit kurzen erläuternden Texten der Zeitschrift Globus entnommen. Hildburghausen, Bibliographisches Institut. (Erster Band, 2tes, 3tes und 4tes Heft. Preis eines Heftes 10 Sgr.)
7. Anleitung und Stoff für den Zeichnen-Unterricht an Volksschulen in 3 Heften von Friedrich Huther, Lehrer des Zeichnens am Kgl. Schullehrerseminar und der Lateinschule in Kaiserslautern. Kaiserslautern, J. J. Tascher. 1867.
8. Pädagogische Kleinigkeiten, die Volksschule betreffend. Von A. Müller. Zweites Heftchen. Coburg, in Commission bei J. D. Meusel und Sohn. 1867. (20. S. 8.)
9. Kurze englische Lesestücke für Anfänger jeden Alters. Ein erstes Uebungsbuch im Lesen, Sprechen und Schreiben, enthaltend interessante Züge aus dem Leben in einfacher und anziehender Form. Von Dr. W. Zimmermann. Zweite Auflage. Leipzig, Roßberg. 1867. (115. S. 8.)
10. Erstes Uebersetzungsbuch. Fortschreitende Uebungsstücke zum Uebersetzen aus dem Deutschen ins Englische. Von Robert H. Westley. Zweite Auflage. Leipzig, Roßberg. 1867. (106 S. 8.)
11. Erster Unterricht im Englischen. Ein praktischer Lehrgang nach der Ahn'schen Methode, in möglichst kurzer Zeit Englisch lesen, schreiben und verstehen zu lernen. Zum Schul-, Privat- und Selbstunterricht. Von Robert H. Westley, Lehrer der englischen Sprache zu Leipzig Zweite, verbesserte Auflage. Herausgegeben von Dr. Karl Albrecht. Leipzig, Roßberg. 1867. (150 S. 8.)
12. Regeln der deutschen Sprachlehre für Elementarschulen, von R. A. Rohn, Seminarlehrer. Dritte Auflage. Braunsberg, Ed. Peter. 1867. (32 S. 8.)
13. J. F. Hüttmann's Deutsches Sprachbuch. Zweite Auflage. Stade, Fr. Schaumburg. 1867. (80 S. 8.)
14. B. Kozenn's Grundzüge der Geographie. Vierte verbesserte Auflage. Mit 40 Holzschnitten. Wien und Olmütz, Eduard Hölzel. 1867. (204 S. 8.)
15. Das königliche Schullehrerseminar und Waisenhaus zu Neuzelle in

dem ersten Halbjahrhundert ihres Bestehens, geschichtlich dargestellt von G. Spieker, Königl. Seminardirector, Superintendent a. D. und Oberpfarrer. Mit einer photographischen Abbildung von Neuzelle. Berlin, Wilhelm Schultze. 1867. (192 S. 8.)

16. Die Frauen-Arbeit, oder der Kreis ihrer Erwerbsthätigkeit. In mehr als 600 Erwerbs- und Berufsarten praktisch nachgewiesen von A. Daul, empfohlen und mit einem Vorwort von Max Wirth. In 2 Bänden. Altona, Hammerich 1867. (Erstes und zweites Heft. Preis des Heftes 7½ Ngr.)
17. Anweisung zum Gesang-Unterrichte in der Volksschule von E. Richter, Königl. Musikdirector und Seminar-Musiklehrer zu Steinau a. O. Zweite verbesserte Auflage. Essen, G. D. Bädeker. 1867. (118 S. 8.)
18. Lehr- und Lesebuch oder die Vaterlands- und Weltkunde für die Oberklassen der Volksschule von Albert Haesters. Für evangelische Schulen bearbeitet von Ludwig Bender, Rector und evangelischer Prediger zu Langenberg. Nach den Ereignissen des Jahres 1866 umgearbeitete, siebente Auflage. Essen, Bädeker. 1867. (523 S. 8.)
19. Dr. Emanuel Hecht's Liederbuch für israelitische Schüler. Zweite, verbesserte Auflage. Herausgegeben von A. Treu, Seminarlehrer. Kreuznach, R. Voigtländer 1868. (68. S. 8.)
20. Deutsches Lesebuch. Vorstufe. Zunächst für den Gebrauch an der Hauptschule zu Bremen. Bremen, M. Valett & Co. 1867 (248. S. 8.)
21. Deutsches Sprachbuch. Als Uebungsheft zum Lesebuch bearbeitet von Heinrich Stahl. II. Heft. Für Oberklassen. Wiesbaden. Limbarth. 1867. (888. S. Preis 4 Sgr.)
22. Theoretisch-praktisches Hülfsbuch für einen methodischen Gesangunterricht in unteren Gymnasial-Klassen und Bürgerschulen oder 100 nach den Takt- und Tonarten geordnete Lieder, verbunden mit ihrer musikalischen Grundlage, bearbeitet und zusammengestellt von Louis Rebbeling, Organist und Musiklehrer, an den Schulanstalten zu Blankenburg a. H. B.aunschweig, Alfred Bruhn. 1867. (79 S. kl. 8.)
23. Lebensspiegel. Ein Lese- und Sprachbuch für Schüler in Stadt- und Landschulen. Eine Auswahl von Prosastücken aus dem reichen Schatze der deutschen Litteratur nach unterrichtlichen Grundsätzen. Von J. W. Sasse, Oberlehrer der vierklassigen Bürgerschule in Cuxhaven. Hannover, Carl Meyer. 1867. (328 S. gr. 8. Preis 15 Ngr.)
24. Kinderschatz für Schule und Haus. Herausgegeben von K. Runkwitz, Seminardirektor in Altenburg. Erste Stufe für Elementarklassen. Mit Zeichnungen von Hermann Fötsch. (104 S. 8.) Zweite Stufe für Mittelklassen. Mit 95 Abbildungen und einem Anhang. (252 S. 8.) Altenburg, Oskar Bonde. 1867.
25. Sammlung gemein verständlicher Vorträge, herausgegeben von Rud. Virchow und Fr. v. Holtzendorff. Berlin, A. Charisius. 1867.

Heft 30: Ueber den Einfluß des Klimas auf den Menſchen von Dr. J. Oppenheimer. Heft 31: Die deutſche Kunſt und die Reformation. Von Alfred Woltmann. Heft 32: Ueber die Anwendung der ſchmerzſtillenden Mittel im Allgemeinen und des Chloroforms im Beſonderen. Von Prof Dr. O. Weber.

26. Naturwiſſenſchaftliche Volksbücher. Von A. Bernſtein. Wohlfeile Geſammtausgabe. Dritte vielfach verbeſſerte und vermehrte Auflage. Berlin, Franz Duncker. 1867. Vierter Band: Von den geheimen Naturkräften. II.

27. Jahresbericht der Luiſen-Schule für das Schuljahr vom Oktober 1866 bis Oktober 1867, als Einladung zur Prüfung der Schülerinnen Sonnabend, den 21. September d. J. von 9—1 Uhr Vormittags von Prof. Dr. Mätzner. Berlin, Druck von Julius Sittenfeld. 1867.
Inhalt: 1. Ueber Dieſterwegs didaktiſche Principien. Vom Oberlehrer L. Rudolph.
2. Ueber einen Lehrapparat zur Einübung der franzöſiſchen Conjugation. Von R. Hauer.
3. Schulnachrichten.

28. Adolph Dieſterweg. Sein Leben und ſeine Schriften unter Mitwirkung der Familie. Herausgegeben von E. Langenberg. Erſter Theil: Dieſterweg am Rhein. Frankfurt a. M., Joh. Chr. Hermann'ſche Buchhandlung. 1867 (168 S. 8.)

29. Norddeutſche Schulzeitung. Herausgegeben unter Mitwirkung namhafter Pädagogen und Schulmänner. In Commiſſion bei Aug. Volkening in Minden. Erſcheint am 1. und 15. jeden Monats. Probenummer. (Preis vierteljährlich 10 Sgr.)

30. Kaiſer Maximilian I. von Mexiko. Erinnerungen aus dem Leben eines unglücklichen Fürſten. Von T. A. Liegel. Mit den Portraits des Kaiſers Maximilian I. und der Kaiſerin Charlotte. Hamburg. William Oncken. 1868. (178 S. 8.)

31. Die vierte Verſammlung deutſcher Turnlehrer zu Stuttgart am 1—3 Auguſt 1867. Mit dem Protocolle des Herrn Rector Dr. Theodor Bach aus Breslau und verſchiedenen Beilagen. Herausgegeben von Dr. Moritz Kloß, Vorſitzender des Fünferausſchuſſes der deutſchen Turnlehrerſchaft für den vierten Turnlehrertag. Dresden. Druck von Blochmann & Sohn. (68 S. 8.)

32. Dritter allgemeiner Bericht des Vereins für Familien- und Volkserziehung in Berlin. 1866—1867 (22 S. 8.)

33. Lehrplan für das Seminar zu Bremen. Im Auftrage des Scholarchats, herausgegeben von Auguſt Lüben, Director des Seminars der freien Hanſeſtadt Bremen. Bremen, C. Ed. Müller 1867 (48 S. 8.)

34. Programm des Königl. Friedrichsgymnaſiums zu Gumbinnen 1867.

Inhalt: 1. Beiträge zur Geſchichte des Schulweſens in Gumbinnen. Drittes Stück. Die Friedrichsſchule (1764—1809.) Zweiter Theil. Vom Director Profeſſor Dr. Julius Arnoldt.
2. Hiſtoriſcher Bericht über das Turnweſen und den Turnbetrieb an dem königl. Friedrichsgymnaſium zu Gumbinnen während der Jahre 1839—67. Vom Oberlehrer Dr. Carl Koſſak.
3. Jahresbericht vom Director

35. Programm der Großh. Badiſchen Polytechniſchen Schule zu Carlsruhe für das Jahr 1867—1868.
Inhalt: A. Ziel und Organiſation der polytechniſchen Schule. — B. Verzeichniß der Vorleſungen und Uebungen. — C. Programm der einzelnen Schulen. — D. Themata des ſchriftlichen und graphiſchen Theiles der Diplomprüfungen. — E. Perſonalverzeichniß des Polytechnicums. — Figurentafel zu D.

36. Dr. Karl Schmidt's Geſchichte der Pädagogik, dargeſtellt in weltgeſchichtlicher Entwicklung und im organiſchen Zuſammenhange mit dem Culturleben der Völker. Zweite, vielfach vermehrte und verbeſſerte Auflage von Dr. Wichard Lange. Erſter Band: Die Geſchichte der Pädagogik in der vorchriſtlichen Zeit. Cöthen, Paul Schettler. 1868. (523 S. gr. 8.)

37. Freie pädagogiſche Blätter. Unter Mitwirkung von F. Chriſt. H. Deinhardt, Chr. Gläſel, S. Zlocha und Andern herausgegeben von A. Chr. Jeſſen, Wien, September 1867. Probenummer. (Wöchentlich erſcheint eine Nummer. Preis vierteljährlich 20 Sgr.)

38. Lehrbuch der Geographie zum Gebrauch für Schüler höherer Lehranſtalten von Guſtav Adolph v. Klöden, Dr. phil., Profeſſor und Oberlehrer an der ſtädtiſchen Gewerbeſchule in Berlin. Vierte verbeſſerte Auflage. Berlin, Weidmann. 1867. (447 S. gr. 8.)

39. Geſchichte der neueren Zeit. Für Schule und Haus faßlich dargeſtellt von Paul Frank. Leipzig, C. Merſeburger. 1867. (Drittes und viertes Bändchen. Jedes Bändchen koſtet 9 Sgr.)

40. Archiv für geiſtlichen Männergeſang, enthaltend Choräle, Hymnen, Motetten und Cantaten aus älterer und neuerer Zeit. Für Seminarien, höhere Gymnaſialklaſſen und Männergeſangvereine. Herausgegeben von Bernhard Bräh mig. Eben daſ. (Preis des erſten 38 Nummern enthaltenden Hefts 12 Sgr.)

41. Geſang-Curſus für die Oberklaſſen höherer Töchterſchulen. Leitfaden für Geſangſchülerinnen mit 100 ſchriftlichen Aufgaben. Dem Director der höhern Töchterſchule in Stettin Herrn Profeſſor Dr. Glagau verehrungsvoll zugeeignet von Guſtav Flügel. Eben daſ. (44 S. 8. Preis 6 Sgr.)

42. Zwanzig dreiſtimmige Frauenchöre von verſchiedenen Componiſten.

Herausgegeben von Benedict Widmann. Ebendaſ. (48 S. 8. Preis 6 Sgr.)

43. Handbüchlein. In ſyſtematiſcher gedrängter Darſtellung geordnet, theilweiſe mit Uebungen verſehen und herausgegeben von Benedict Widmann. Zweite verbeſſerte Auflage Eben daſ. (216 S. kl. 8.)

44. Generalbaßübungen nebſt kurzen Erläuterungen. Eine Zugabe zu jeder Harmonielehre, ſyſtematiſch geordnet von Benedict Widmann. Zweite vermehrte Auflage. Ebendaſ. (90 S. Lexiconformat. Preis 22½ Sgr.)

45. Der Gelegenheitsſänger für große und kleine Männerchöre componirt und arrangirt von Theodor Drath, kgl. Seminar- und Waiſenhaus-Muſiklehrer zu Bunzlau. Op. 36. Ebendaſ. (63 S. 8. Preis 7½ Sgr.)

46. Die Orgel, ihr Bau, ihre Geſchichte, und Behandlung. Von F. L. Schubert .Ebendaſ. (145 S. k. 8. Preis 9 Sgr.)

47. Für Freunde der Tonkunſt. Von Carl Theodor Kriebitzſch Director der höheren Töchterſchule zu Halberſtadt. Mit dem Portrait Franz Schubert's. W. o. (229 S. kl. 8. Preis 22½ Sgr.)

48. Die Reform der Kirche und Schule im neunzehnten Jahrhundert auf geſchichtlichem Rechtsboden im Geiſte entſchiedener Gewiſſensfreiheit, reiner Menſchlichkeit, Gleichſtellung und Verſöhnung als Unterlage eines betreffenden deutſchen Parlaments in der Cultur- und Schulfrage. Wiſſenſchaftliche Vorleſung von Dr. Robert Haas. Bremen, J. Küſtmann. 1867. (20 S. 8.)

49. Die wichtigſten Facten und Daten aus der alten, der deutſchen und brandenburg-preußiſchen Geſchichte. Von Dr. F. W. R. Fiſcher Berlin, Max Winckelmann. 1867. (31 S. 8.)

50. Die Entwicklung der Schrift und des Schreibunterrichts in der neueren und neueſten Zeit. Studien und Erfahrungen von L. Strahlendorff, Schreiblehrer am kölniſchen Real-Gymnaſium in Berlin. Mit zwei lithographirten Tafeln. Berlin, Max Winckelmann. 1866. (168 S. 8.)

51. Gründliche Anweiſung zur Erlernung einer ſchönen und geläufigen Handſchrift in 24 Lectionen, für den Schulunterricht bearbeitet von L. Strahlendorff. Berlin, Max Winckelmann. Mit 36 in Stein gravirten Tafeln. Vierte verbeſſerte und vermehrte Auflage.

52. Kirche und Schule im idealen Bunde. Gedanken und Rathſchläge zur Beförderung einer gedeihlichen Entwicklung des Schulweſens. Ein ehrlich und offen Wort an alle Freunde der Volksſchule, ſowie zur Orientirung für die Leiter und Lehrer derſelben von Friedrich Dietrich, Lehrer in Breslau. Zweite, ſtark vermehrte Auflage. Breslau. Maruſchke und Berendt. 1867. (71 S. 8. Preis 10 Sgr.)

Druck: Wilhelm Baenſch. Leipzig.

Litterarischer Anzeiger

zum 2. Heft des 21. Bandes.

Interessante Neuigkeit:

Jesus der Nazarener.

Des Weisesten der Weisen Leben, Lehre und natürliches Ende.

Der Wirklichkeit nacherzählt und dem deutschen Volke gewidmet von **Fr. Clemens.**

18 Bogen. ☞ Preis nur 15 Sgr. = 54 kr.

Ein gehaltvolles Werk freisinniger Tendenz, das namentlich seiner zahlreichen **neuen Aufschlüsse** wegen Aufsehen erregen wird. „Dasselbe tritt nicht negirend, wohl aber gegen die Corruption des Unchristenthums auf, die — wenn der Stifter noch lebte — Niemand mehr beklagen und anfeinden würde, als er selbst. Sie allein ist es, die das Christenthum geistesfreien Denkern entfremdet, selbst in den niederen Klassen Gleichgültigkeit, ja vielfach ersichtliche Abneigung hervorgerufen hat, während man in allen Schichten der Bevölkerung wohl weiß, daß der Gründer unserer Religion der eifrigste Volksfreund und als solcher der gefürchtete Gegner des Pfaffenthums war. . . ."

Für Lehrer an Bürger- und Volksschulen!

Der in der pädagogischen Welt rühmlichst bekannte Volksschullehrer **Fr. Herder** hat es übernommen, den sogenannten Kleinen Bredow **zeitgemäß** zu bearbeiten und bis zum Jahr 1867 fortzuführen.

Es ist die **33.** Auflage dieses beliebten Schulbuches, welches in hübscher Ausstattung jetzt erschienen und als das **zweckmäßigste** und zugleich **billigste**

Lehrbuch der Weltgeschichte

für Stadt- und Landschulen

für Einführung in Stadt- und Volksschulen nicht dringend genug empfohlen werden kann.

Bredow's Leitfaden der Weltgeschichte,

bearbeitet von Fr. Herder, ist für den enorm billigen Preis von **12 Sgr.** (18 Druckbogen stark!) stets vorräthig in allen Buchhandlungen Deutschlands.

Dem heutigen Hefte ist eine Beilage über neue Wandkarten ꝛc. von C. Flemming in Glogau beigefügt.

Rheinische Blätter

für

Erziehung und Unterricht.

Im Jahre 1827 begründet

von

Adolph Diesterweg.

Unter Mitwirkung namhafter Pädagogen fortgeführt

von

Dr. Wichard Lange.

Des XXI. Bandes der neuesten Folge 3. Heft.
(Mai — Juni 1868.)

Frankfurt a. M. 1868.
Joh. Chr. Hermann'sche Buchhandlung.
(Moritz Diesterweg.)

Digitized by Google

I.

Wiſſen, Erkennen und Können.

Eine Dreiheit, die ſich in der modernen Schule zu einer wirklichen Dreieinigkeit geſtalten muß. Da begegnet uns zunächſt das Wiſſen. Superkluge Ankläger der neueren Pädagogik haben behauptet, daß man das Wiſſen in denjenigen Schulen, in welchen ſie das Scepter führt, zu gering oder gar nicht achte. Ihnen hat der Dr. Karl Mager ſeiner Zeit ſchon geantwortet, daß ein Lehrer der Neuzeit eben ſo klug ſei, wie jene Köchin, die in ihrem Kochbuche vorſchreibt: „Wenn du Haſenpfeffer machen willſt, nimm zunächſt einen Haſen.“ Kein Menſch hat jemals Haſenpfeffer machen gewollt, ohne einen Haſen zu haben. Man iſt nun ſeit Comenius und Peſtalozzi zu der Einſicht gekommen, daß zwiſchen Wiſſen und Wiſſen ein großer Unterſchied exiſtirt. Lernen iſt geiſtiges Sichernähren. Niemand kann ſich ernähren ohne Nahrung, Niemand lernen ohne die Früchte der menſchlichen Erkenntniß, welche das große Reſervoir derſelben, die Wiſſenſchaft, in ihrem Schoße birgt. Aber man kann eſſen, ohne Hunger und lernen, ohne Lernluſt zu haben; man kann trinken über den Durſt und eſſen über den Appetit, in welchem Falle man ſich zur Bezeichnung der Sache bekanntlich der nicht gar ſauberen Ausdrücke Saufen und Freſſen zu bedienen pflegt. In ähnlicher Weiſe kann man auch die Pſyche überſchütten mit geiſtiger Nahrung; es giebt auch ein geiſtiges Saufen und Freſſen. Uebermaß ſtärkt weder Körper noch Geiſt, ſchwächt im Gegentheil hier wie dort, bringt dort Aufgedunſenheit und Markloſigkeit, hier jene todte Buchgelehrſamkeit hervor, die aller geiſtigen Productivität, alles eigenen, geſunden Urtheils bar und ledig iſt. Es giebt auch ungeſunde materielle und geiſtige Nahrung, und es erfordert die Diätetik des Leibes und der Seele, daß nicht nur im Allgemeinen, ſondern auch ſpeciell nach der eigenthümlichen Beſchaffenheit der

Individualität eine ſorgfältige Auswahl der Nahrungsmittel getroffen werde.

Daß das Wiſſen ein Factor für die Ausbildung eines Menſchen ſei, hat man gewußt, ſo lange überhaupt Menſchen unterrichtet worden ſind. Leichter war die Auswahl der geiſtigen Nahrung in älteſter und älterer Zeit, als in der heutigen. Je mehr der forſchende, vorwärtsſtrebende Menſchengeiſt im Tempel der Wiſſenſchaft aufgeſchichtet hat, um deſto ſchwieriger iſt die Auswahl geworden, ſintemal der Menſchenkopf kein Gutta-Perchakopf iſt, den man beliebig auszudehnen vermag. Der alte Grieche lernte ſeinen Homer auswendig, muſicirte, tanzte, turnte und focht und wurde ein harmoniſch ausgebildeter ſchöner Menſch. Zur Zeit, als die Kirche das geiſtige Leben der Menſchheit in ſich faßte und beherrſchte, bildete die Kirchenlehre den Umfang des menſchlichen Wiſſens, und eine todte Sprache bildete das Organ der gebildeten Welt, die durch eine tiefe Kluft von der ungebildeten geſchieden wurde. Zur Zeit der wiedererwachenden klaſſiſchen Studien wuchs das Wiſſensquantum bereits um ein Bedeutendes. Noch rapider wurde dieſes Wachsthum, als die alte ptolomäiſche Weltanſchauung umgeſtoßen wurde und die Naturwiſſenſchaft auf dem Gebiete der geiſtigen Arena erſt leiſe, dann immer impoſanter auftrat. Neben der Transſcendenz der Scholaſtik und dem Humanismus des Alterthums erſchien die Realität des Daſeins mit ihren Erſcheinungen, Kräften und Geſetzen. Das wirkliche Leben fing an nach eigenen Normen ſich zu bewegen und ſeine eigenthümlichen, nicht zu überhörenden Anforderungen zu ſtellen. Ihnen zu genügen, erſchien die humaniſtiſche Bildung nicht mehr hinreichend und geſchickt. Das Leben der Culturvölker hatte ſeine Blüthen in Sprachen und Litteraturen getrieben, und der Einfluß der Völker aufeinander und ihr Verkehr untereinander machte eine genaue Kenntniß der modernen, lebenden Sprachen wünſchenswerth, ja nothwendig, Handel und Induſtrie in ihren kühnen Fortſchritten die Kenntniß der Natur. Da umhing ſich das Gymnaſium, die einzige höhere Bildungsanſtalt, von der Noth getrieben, mit einer Unmaſſe von Lehrgegenſtänden, zu deren Be-

wältigung weder Zeit noch Kraft vorhanden war. Da dictirte wiederum die bittere Nothwendigkeit eine Scheidung des Wissens in humanistisches und realistisches, und es entstanden jene Anstalten, die der Theologe Semler in Halle in richtigem Takte Realschulen nannte. Sie haben auf der verhältnißmäßig kurzen Bahn ihrer Entwicklung allerlei Phasen durchgemacht, sind endlich zu einer einigermaßen sicheren Gestaltung gelangt und theilweise als gleichberechtigte Schwestern der Gymnasien anerkannt worden. Theilweise, denn der Kampf des Realismus mit dem Humanismus ist nicht vollständig ausgekämpft. Die da zu bestimmen hatten von obenher — denn von dort her bestimmte man bis auf unsere Zeit —, kränkelten nicht selten an der verkehrten Ueberzeugung von der allein seligmachenden Kraft Griechenlands und Roms, an diesem Aberglauben der eigentlichen Gelehrtenzunft, und sie saßen im Rohr und schnitten die Pfeifen. So viel aber steht fest in der Ueberzeugung der gebildeten Welt, daß die altclassischen Sprachen gesunde Nahrungsmittel für den Geist des zukünftigen Gelehrten sind, der blos Gebildete aber seinen Geist an modernen Stoffen, an Mathematik, Naturwissenschaft und den lebenden Cultursprachen zu bilden hat.

Ob die durch die nothwendig bedingte Scheidung herbeigeführte Einseitigkeit auf die Dauer gut geheißen werden kann und wird, ist freilich die Frage. Einstweilen ist eine scharfe Scheidung nicht zu umgehen, und das Hinübergreifen von der einen Seite auf die andere ist eine Halbheit, durch welche nur gewissen Vorurtheilen Concessionen gemacht werden.

Trotz der erwähnten Scheidung ist namentlich auf den Realschulen das verlangte Wissensquantum ein unverantwortlich großes, wie die Prüfungsreglements beweisen, und es fragt sich sehr, ob bei diesen stets gesteigerten Anforderungen überall noch eine einigermaßen harmonische Ausbildung des Menschen zu bestehen vermag.

Die paar Turnstunden retten das junge Geschlecht wahrlich nicht von der Ankränkelung durch des Gedankens Bläsſe. Fast möchte man wünschen, daß an alle Pforten der höheren Bildungsstätten ein Mahnwort angeschrieben werde, das da

prangte am Orakel zu Delphi: „Nichts zu viel!“ Oder planer: Hütet euch vor der geiſtigen Ueberfütterung! Ein verfütterter Menſch iſt immer ein Kranker, auch der geiſtig verfütterte.

Thut man in den höheren Schulen leicht zu viel, ſo hat man im Punkte des Wiſſens in den Volksſchulen ſich ſtets zu dem Gegentheil hingeneigt. Unter Volk verſtand man bis auf dieſen Tag ſtets den roheren, ungebildeten, zu niedriger, körperlicher Arbeit beſtimmten — überwiegend größten Theil der Geſellſchaft. Seitdem dieſe ſich in Bevorrechtete und Unterdrückte geſchieden, hat von jeher das Volk an den Gaben, die das Zuſammenwirken einer größeren Gemeinſchaft zu bieten vermag, nur mäßigen Antheil nehmen dürfen; die beſten Früchte ſind ſtets den Bevorrechteten in den Schoß gefallen. Auch in Betreff der Bildung wird dem Volke Kümmerliches geboten bis auf dieſen Tag. Es bleibt die Aufgabe der Gegenwart, immer auf's Neue hinzuweiſen auf das gleiche Anrecht Aller auf Bildung, da Gott will, daß allen Menſchen geholfen werde und daß ſie zur Erkenntniß der Wahrheit kommen, — und es iſt an der Zeit, Bildungsanſtalten zu ſchaffen, welche Allen die Ausſicht gewähren, ſo viel zu lernen, als die ihnen von Gott gegebenen Anlagen erlauben.

Einen epochemachenden Aufſchwung bekam das Volksſchulweſen bekanntlich durch Peſtalozzi. Ihn jammerte die arme verlaſſene Menge, und ſein lieberfülltes großes Herz befähigte ſeine mäßige Intelligenz, die Principien wahrer Menſchenbildung an das Licht zu ſtellen. Trotz aller Reformverſuche vor ihm war die Bildungswerkſtätte der Menge aus der für das Volk zugeſchnittenen Scholaſtik auch nach der Reformation nicht herausgekommen. Der Inbegriff aller Weisheit war und blieb der Katechismus und das, was die Kleriſei an religiöſem Stoff ſonſt noch zu bieten für gut fand. Peſtalozzi ſuchte nun zunächſt ausreichendere und ergiebigere Geiſtesnahrungsmittel zu entdecken. Er fragte die Natur und erhielt bei ſeiner mangelhaften Naturkenntniß mangelhafte Antworten. Die Aufſtellung ſeiner Trias (Form, Wort und Zahl) enthielt eine große Einſeitigkeit. Andere nach ihm haben beſſer gefragt und beſſere Antworten

erhalten. Es ſchmälert die Größe Peſtalozzi's nicht, daß er noch nicht zum Ziele gelangte. Die Hauptſache war, daß er an die richtige Schmiede ging und da fragte, wo überhaupt gefragt werden mußte, nämlich nicht bei der ſich als „Kirche" erfaſſenden Kleriſei, ſondern bei dem Schöpfer ſelbſt, der ſeine Abſichten und Zielpunkte nirgends deutlicher kund thut, als mitten in der unendlichen Werkſtätte ſeiner Wirkſamkeit. Die Natur muß die Erziehungs- und Unterrichtsgeſetze dictiren! — Das iſt das erſte große Princip Peſtalozzi's, auf dem ſich die deutſche Erziehungswiſſenſchaft und Erziehungskunſt ſchon theilweiſe auferbaut hat und immer mehr auferbauen wird. Der Umfang dieſer Arbeit erlaubt es nicht, auf alle Antworten hinzuweiſen, welche die Natur ihm und ſeinen Nachfolgern auf ihre mehr oder minder eingehenden Anfragen gegeben hat. Hier gilt es zunächſt hervorzuheben, daß der Reformator der Volksſchule auch nach der Seite des Wiſſens hin ſeine Schuldigkeit gethan und das Volk von dem ihm ausſchließlich gereichten ſcholaſtiſchen Hungerbrode befreit hat. Man hat bekanntlich in jüngſter Zeit im „Staate der Intelligenz" verſucht, den alten Hungertopf wieder hervorzuziehen und das proteſtantiſche Volk mit Regulativen gezüchtigt, wie das katholiſche mit Concordaten. Ich denke aber, die Regulativ- und Concordatzeit wird bald vorüber ſein.

Glücklicher als in der Auffindung der Bildungsſtoffe war der geniale Schweizer in der Entdeckung der richtigen, weil naturgemäßen Principien der Stoffaufnahme. Hunger iſt der beſte Koch auch auf geiſtigem Gebiete, ſo dachte er. Darum hielt er die Erregung des Seelenhungers, des Intereſſes, für die erſte und wichtigſte Aufgabe alles Unterrichts. Des Menſchen Seele dürſtet nach der Wahrheit, wie der Hirſch nach friſchem Waſſer. Biete ihm Gelegenheit, die Wahrheit zu erkennen, und ſein Inneres jauchzt auf, wenn er überall ein normal angelegter Menſch iſt. Der Menſch iſt auch ein ſchaffendes Weſen und auch in dieſer Beziehung ſeinem Schöpfer verwandt. Er hat mehr Freude am Erwerbe als am Beſitze, mehr Freude am Erkennen als am Wiſſen. Zum richtigen

menſchenwürdigen Erkennen aber gelangt man, wenn die Erſcheinungen, welche das Lebensſpiel in unendlicher Zahl hervorgefördert hat und immer noch hervorfördert, vor das phyſiſche und geiſtige Auge treten, wenn durch Vergleichung der Beſonderheiten und durch Abſtraction von ihren zufälligen Merkmalen dem Geiſte in den Einzelheiten das Allgemeine, in dem Sichtbaren das Unſichtbare, in dem Erſcheinenden und Wechſelnden das Weſenhafte und Bleibende erſcheint. Kurz: Die Quelle alles tüchtigen, bleibenden, wahrhaft bildenden Wiſſens iſt das Erkennen und wer erkennen will, muß mit der Anſchauung der Erſcheinungen beginnen. Das iſt das zweite Princip Peſtalozzi's: Die menſchliche Bildung verlangt nicht blos Wiſſen, ſondern das Erkennen, und will der Unterricht dieſes in richtiger Weiſe betonen und pflegen, ſo hat er von der Anſchauung auszugehen. Wie früher das richtige Erziehungsprincip, ſo war hiermit das richtige Unterrichtsprincip gefunden. Das alte Kaſtenerziehungsprincip, die Erziehung ad hoc war verworfen, und die naturgemäße Erziehung trat an ihre Stelle; die dogmatiſche, das bloße Wiſſen betonende und ſich nicht um die Art und Weiſe des Erwerbs bekümmernde Unterrichtsart machte der erziehlichen, das Erkennen betonenden Unterrichtsweiſe Platz. Eine naturgemäße Methodologie war begründet.

Das Princip der naturgemäßen Lehrweiſe verlangt, daß der Einzelmenſch ſich ſein Wiſſen erwerbe, wie es die Menſchheit im Ganzen von jeher gethan, daß er anſchaue, vergleiche, abſtrahire und auf dieſe Weiſe ſich durch eigene Anſtrengung ſeine Begriffe bilde. So wird das in ihm begründet, was Schopenhauer im Gegenſatze zu der begrifflichen die anſchauliche Erkenntniß nennt. Erſtere muß auf der Letzteren ruhen, und dieſe bildet für Jene das allein ſichere, ſolide Fundament. In unſerem geiſtigen Schatze ſind nach dem genialen Ausſpruche des genannten Philoſophen die Anſchauungen die Contanten, die Begriffe die Zettel; wo alſo die nöthigen Anſchauungen fehlen, gleicht der Geiſt einer ſchwediſchen oder öſterreichiſchen Zettelbank, in der die Gold- und Silberbarren fehlen. Ebenſo werthlos wie die Zettelmaſſe einer ſolchen Bank iſt die abſtract be-

griffliche Erkenntniß; ſie bildet das hohle Wiſſen, die todte, unfruchtbare Gelehrſamkeit, welche die Energie des Geiſtes lähmt, anſtatt ſie zu heben, und für das Einzel-, wie für das Geſammtleben von höchſt untergeordneter Bedeutung iſt. Darum muß in der deutſchen Schule der Neuzeit vorzügliche Sorgfalt auf den Erwerb der anſchaulichen Erkenntniß verwandt werden. Dieſer Erwerb erfordert viel Arbeit und Mühe, bedingt eine Verlangſamung des Unterrichts, eine Unterrichtskunſt und Lehrgeſchicklichkeit, die man mit Sokrates eine geiſtige Entbindungskunſt nennen könnte. Wer als Lehrer eingeweiht worden iſt in dieſe Kunſt, ſieht ſich auf die lange Bahn einer Entwicklung geſtellt, auf der man ſo leicht nicht völlig zum Ziele gelangt; wer freilich nie eine Ahnung von dem Weſen der naturgemäßen Lehrweiſe erhalten hat, dogmatiſirt heiter auf den Menſchengeiſt los und iſt in ſeiner ſinn- und principloſen Stoffeinpaukerei von vorneherein ſelig und zufrieden — ſoweit eine ſolche niedrige Tagelöhnerarbeit überhaupt eine Befriedigung zu gewähren vermag. Die erwähnte Verlangſamung wäre auch dann zu preiſen, wenn ſie eine Beſchränkung der zu erwerbenden Wiſſensquantitäten gebieteriſch verlangte, was übrigens noch nicht ſo unbedingt ausgemacht iſt. Jedenfalls darf der Menſch körperlich und geiſtig nur ſo viel genießen, als er zu verdauen vermag; was darüber iſt, iſt vom Uebel.

Da die naturgemäße Lehrweiſe mit Peſtalozzi als ein Neues ins Daſein trat, ſo war es kein Wunder, daß der Schwerpunkt des Unterrichts zeitweilig zu ſehr nach der einen Seite hinüber rückte. Die unterrichtliche Behandlung des Lernſtoffs ließ wohl einmal den bildenden Werth verkennen, der ihm ſelbſt immanent iſt, falls er überhaupt als ein ergiebiger und würdiger erſcheint. Das Wiſſen an ſich erfordert, daß es nicht ausſchließlich als Mittel, ſondern auch als Zweck angeſehen werde, und zu ſeiner Befeſtigung iſt nicht allein das Erkennen, ſondern noch etwas anderes nöthig, von dem ſogleich die Rede ſein ſoll.

Die erwähnte, ſehr natürliche und begreifliche Einſeitigkeit der Jünger Peſtalozzi's gab der ſinnloſen Reaction unſerer Tage eine willkommene Handhabe, das Kind mit dem Bade auszu-

ſchütten. Der nach ihrer Meinung mißhandelte Stoff wurde wieder auf den Thron erhoben. War er früher zu ſehr Mittel geweſen, ſo ſollte er jetzt wieder Zweck werden. Die das Erkennen betonende Methodologie wurde verworfen; ſie, die auf Anſchauung Fußende und die anſchauliche Erkenntniß Fordernde erſchien verworrenen Köpfen zu abſtract, die rein begriffliche Faſelei allein concret. Das Gedächtniß, der Hülfsmann der Erkenntniß ſollte nicht mehr länger Diener ſein, ſondern wurde an die Stelle ſeines Herrn geſtellt, und ſomit kam man nicht blos bei der Zeit vor Peſtalozzi, ſondern eigentlich bei China an, wo die klaſſiſchen und heiligen Bücher den Inbegriff alles Wiſſens und aller Gelehrſamkeit bilden und theilweiſe oder ganz kurzweg auswendig gelernt werden. Man nennt das in dem Jargon „übertünchter europäiſcher Höflichkeit" — etwas „an und in ſich erleben." Und warum all dieſer aller geſchichtlichen Entwicklung und aller Vernunft widerſprechende Regulativ-Lärm? Einfach darum, weil, wie einer unſerer Freunde ſehr richtig bemerkt hat, die preußiſche Schule eine Geheimrathsſchule iſt, in welcher unten ausgeführt werden muß, was da oben irgend einem klugen Manne einfällt.

Beklagenswerth iſt es, daß die neupädagogiſche Strömung ihren Weg faſt ausſchließlich in die Volksſchulen genommen und unſer höheres Schulweſen im Ganzen ſo wenig berührt hat. Karl Mager ſuchte ſie in dieſe Region dauernd hinüber zu leiten, ohne indeſſen dauernden und durchgreifenden Erfolg zu erringen. So mußte ſeine genetiſche, das Erkennen betonende Sprachmethode überall wieder der praktiſchen Lehrart, die den Accent auf das Wiſſen und Können ſetzt, weichen. Die Volksſchullehrer mußten in Folge ihrer methodiſchen Strebſamkeit ſogar allerlei Vorwürfe und wegwerfende Urtheile von Seiten ihrer gelehrten Herrn Collegen erleiden. Sie waren in den Augen dieſer Herren wiſſenſchaftliche Aſchenbrödel und ſinnloſe „Methodenreiter." In ihrer Stoffſeligkeit überſahen ſie, daß es ſich in der Volksſchule nicht um Dieſes oder Jenes, nicht um unbedeutende Kunſtgriffe und Einzelheiten, ſondern um tief einſchneidende und wichtige Principien handelt, die da berufen ſind,

früher oder ſpäter überall, wo Menſchen erzogen, gebildet und unterrichtet werden, zur unbedingten und ausſchließlichen Herrſchaft zu gelangen. Nur die Lehrer der ſogenannten exakten Wiſſenſchaften an den Realſchulen wurden durch die Sache ſelbſt gezwungen, ſich dem principgemäßen Verfahren in der Volksſchule zu nähern. Eine völlige Umwandlung und Beſſerung wird erſt dann eintreten, wenn man begriffen haben wird, daß es nur eine Lehrkunſt giebt und daß es nothwendig iſt, für alle Lehrer ohne Ausnahme Bildungsſtätten zu ſchaffen, in welchen ſie die Weihe beſagter Kunſt erhalten.

Wir kommen zum dritten Faktor, zum Können. Er erhält ſeine ſolide Baſis durch Wiſſen und Erkennen. Entbehrt das Können dieſes Fundaments, ſo wird es banauſiſche Praxis, geiſtloſe Routine, und der Ausübende iſt kein Praktikus, ſondern ein Praktikant, ein tagelöhnender Handwerker. Das Können wird vom praktiſchen Leben mit ſeiner Exiſtenzfrage und ſeinem Broderwerb ſtets am erſten und am lauteſten gefordert. Dieſe Forderung war es, welche zuerſt die Ueberbürdung der Gymnaſien mit Unterrichtsſtoff, dann die Gründung der Realſchulen — und auch ihre anfängliche Geſtaltung nach Maßgabe des nüchternen und platten Utilitätsprincips zu Wege brachte. Das praktiſche Leben iſt und bleibt eine Großmacht und tritt immer auf's Neue an die Schulpforten mit ſeinen Anforderungen heran und verlangt von den Schulen, daß gerade das gelernt und betont werde, was ſich für ſeine Zwecke am erſprießlichſten und wirkſamſten erweiſt.

In Betreff der Auswahl der Lern- und Lehrſtoffe hat dieſe Großmacht bereits viel Gutes gewirkt und wird auch noch ferner Gutes wirken; aber ihr Utilitätsprincip darf denn doch nie und nirgends der Schule Herr und Leitſtern werden; ihre Herrin iſt die auf Anthropologie gegründete pädagogiſche Wiſſenſchaft. Aber ſie kann dieſer Herrin folgen und dennoch dem Ungeſtüm da draußen Conceſſionen machen; denn ſie kann auch den praktiſchſten und für das praktiſche Leben ergiebigſten Unterrichtsſtoff methodiſch behandeln — Dieſes thun und Jenes nicht laſſen. Und ſie darf nicht allein, nein ſie muß auf das

Können gehöriges Augenmerk richten. Denn das durch ein tüchtiges Erkennen naturgemäß erworbene Wiſſen wird erſt dann ein feſtes und ſicheres, wenn es ſeine Anwendung in der Uebung findet. Der Menſch, ſagte Friedrich Fröbel, entwickelt ſich nicht allein dadurch, daß er Aeußerliches innerlich, ſondern vornehmlich auch dadurch, daß er Innerliches äußerlich macht — will ſagen: nicht allein dadurch, daß er den geiſtigen Gehalt der Erſcheinungen zu ſeinem inneren Eigenthume erhebt, ſondern auch dadurch, daß er Erſcheinungen verurſacht, Veränderungen an den Dingen der Außenwelt hervorbringt, die den Stempel ſeines Geiſtes tragen, ſeiner Erkenntniß ihre Entſtehung verdanken und den Grad, die Klarheit und Deutlichkeit, die Fülle und Tiefe dieſer Erkenntniß zur Wahrnehmung bringen. Darum iſt fleißiges Thun, Ueben und Anwenden auch im Unterricht die Parole. Nur darf nicht geübt werden, wo noch nicht erkannt worden iſt. Erſt kommt der Gang von außen nach innen, dann der von innen nach außen. Freilich giebt es auch ein wohlberechnetes Thun, das mehr zur Erkenntniß anregt, als die beſte Anſchauung, und iſt in dem Beſtreben, ein ſolches, Allem vorangehendes wohlberechnetes Thun zu finden, vielleicht der Fortſchritt in der heutigen Methodik zu ſuchen.

So viel ſteht feſt: unſere Schüler müſſen nicht blos erkannt haben und wiſſen, ſondern auch können. Sie ſollen nicht blos die Theorien der Sprachen gefaßt haben, ſondern dieſe ſelbſt zu handhaben wiſſen, nicht blos mathematiſche Sätze beweiſen können, ſondern dieſelben anzuwenden wiſſen, nicht allein die Theorie des Rechnens inne haben, ſondern praktiſch zu rechnen verſtehen, nicht blos religiöſe Lehrſätze herplappern, ſondern durch ihre Aufführung beweiſen, daß ſie den Religionslehrer verſtanden haben. Das Erkennen und das Können ſteht höher als der Erwerb poſitiven Wiſſens, und verlangt die Zeit und die Rückſicht auf die körperliche und ſeeliſche Geſundheit des Menſchen eine Einſchränkung, ſo findet dieſe am beſten in Betreff der zu erwerbenden Wiſſensquantitäten ſtatt; denn es kommt nicht darauf an, wie viel man genießt, ſondern darauf, was man genießt, und wie man das verdaut, was man genoſſen hat.

Eine Trübung dieſer unumſtößlichen Wahrheit im Bewußtſein der Lehrer wird leicht durch das viele Abprüfen des erworbenen poſitiven Wiſſens hervorgebracht. Die Prüfungen zerfallen in ſolche, welche außerhalb der Schulräume und ſolche, welche in den Schulräumen ſelbſt abgehalten werden. Was die Erſteren betrifft, ſo ſollen ſie dem jungen Gelehrten und dem zukünftigen Staatsbeamten Gelegenheit geben, ſich auszuweiſen, daß er ſeine Zeit benutzt hat und den an ihn zu ſtellenden Anforderungen zu genügen verſteht. Ein Ausweis dieſer Art iſt vielleicht unumgänglich nothwendig; aber es fragt ſich, ob das Wollen und Thun eines Menſchen nicht einen richtigeren Maßſtab zu ſeiner Würdigung abzugeben vermöchte, als die momentanen Leiſtungen ſeines Gedächtniſſes. Iſt doch überall die ganze Perſönlichkeit eines Menſchen und ſein geſammtes Thun weit höher anzuſchlagen als ſein Wiſſen. Sollte es nicht möglich ſein, zwiſchen der Univerſitätszeit und dem rein praktiſchen Leben Uebergangsſtadien aufzufinden, in welchen der junge Mann durch ſein Thun, in dem zugleich ſein Erkennen und Wiſſen einen Ausdruck finden, den Maßſtab für ſeine Beurtheilung zu liefern vermöchte? In Hamburg macht z. B. der Juriſt kein Examen; aber im Leben zeigt ſichs bald, wer etwas weiß und kann und für wichtige Staatsämter zu gebrauchen iſt. Das bloße Abprüfen hat immer ſeine bedenkliche Seite; es führt leicht zur ſchiefen Beurtheilung eines Menſchen. Gefährlich iſt es dann für die ganze menſchliche Geſellſchaft, wenn dabei unmäßige Anforderungen geſtellt werden, deren Befriedigung um das Opfer der phyſiſchen und ſeeliſchen Geſundheit erkauft werden muß. Schon Goethe klagte bekanntlich, daß der Staat von ſeinen zukünftigen Beamten zu viel verlange und dadurch namentlich ihr phyſiſches Wohlſein untergrabe. Jedenfalls ſind alle Beſtimmungen, welche nach dieſer Richtung hin Ermäßigung bezwecken, freudig willkommen zu heißen, ſo jüngſt die Beſtimmung der preußiſchen Regierung, daß die Tortur der juriſtiſchen Prüfungen gemildert werden ſolle.*)

*) Das eigentliche Vaterland der Prüfungen iſt „das Reich der Mitte."

Die Prüfungen innerhalb der Schule fanden vor den Augen Karl Hoffmeisters, des Biographen Schillers, keine Gnade. Ein guter Unterricht, so sagt er, repetirt sich fortwährend selbst; vom Zaune gebrochene Prüfungen schaden dem Schüler und verleiten die Lehrer. Können sie wirklich dem Schüler schaden? Ja, denn nichts befördert das Vergessen mehr, als ein willkürliches, zusammenhangloses Herausreißen einzelner Wissensquantitäten aus dem Gedächtnißschatze. Zudem können die Prüfungen Veranlassung zu einer reinen Zeitvergeudung werden. Können sie die Lehrer verleiten? Ebenfalls ja, denn auch der trägste und pflichtvergessendste Lehrer kann bei aller Gewissenlosigkeit durch eine leere Stoffeinpaukerei vor dem Examen in diesem glänzen und über die Gewissenhaftigkeit des Collegen triumphiren. Das Examen kann den Leichtsinnigen verleiten, in Folge dieser Erfahrung gewissenlos zu sein und besagte Einpaukerei für die eigentliche Aufgabe seines Daseins halten. Aus Furcht, sich zu blamiren, kann er dieser seiner vermeintlichen Aufgabe völlig genügen und dabei in Betreff des Erkennens und Könnens vollständig gewissenlos und oberflächlich verfahren. Auf dem Prüfungs-Präsentirteller kann der Mensch weder den Grad seiner Erkenntniß noch seines Könnens, sondern nur das Quantum seines positiven Wissens zur Schau tragen. In einem Schulganzen hat der Ausweis, daß das Pensum absolvirt worden, dennoch sein Gutes. Er mahnt zu fleißigen Wiederholungen, zu denen notorisch wenig Neigung vorhanden ist, weder bei Lehrern noch bei Schülern, bringt also in Erinnerung, daß das Wissen

---

Hier sorgt man nicht für Unterrichtsanstalten, sondern prüft blos und fragt nicht darnach, wo Jemand sein Wissen hergeholt hat. Ausführliches und Interessantes über das chinesische Prüfungswesen ist von mir mitgetheilt worden in Karl Schmidt's Geschichte der Pädagogik, Band I, Seite 88—92. Wohin aber führen die chinesischen Prüfungen? „Der Buchstabe der heiligen und klassischen Bücher dieses Volks bindet den Geist, und ein menschenquälerisches, das Gedächtniß zur Ueberbürdung verurtheilendes Prüfungssystem untergräbt jedwede Originalität. Man knechtet nicht blos den Körper, sondern auch die Seele, und Gehorsam ist auf allen Gebieten die erste Pflicht.“ —

nicht blos als Mittel zum Zweck, sondern auch als Zweck selbst anzusehen sei. Freilich erscheint es auch in der Schule nicht räthlich, den Schüler ausschließlich nach dem Ausfall einer Prüfung zu beurtheilen. Das Lehrercollegium hat ihn Jahre lang vor sich, und es soll sich in Hinsicht seiner Beurtheilung das letzte Wort niemals rauben lassen.

Niemand soll zweien Herren dienen können. Wir armen Schulmeister müssen sogar dreien dienen. Kommt das Leben und examinirt im Können, Mama Pädagogik verlangt Erkennen und der Staat Wissen. Wenn aber Jemand von diesen Dreien die Verpflichtung hat, uns möglichst ungeschoren zu lassen, so ist es der Staat; wenigstens thut er am besten, wenn er das Leben für sich examiniren läßt.

„Im Anfang war die That."

W. L.

II.

Das Schulgesetz in Preußen.

Wieder einmal, wie schon so oft, haben die liberalen Parteien in Preußen auf ihr Programm für die Thätigkeit des nächsten Landtages das Schulgesetz geschrieben, dessen Erlaß in der Verfassung verheißen ist —; und wiederum wird aus den Berathungen des Landtages das Schulgesetz nicht hervorgehen.

Warum nicht?

1. Weil sich das Abgeordnetenhaus durch seine früheren Verhandlungen des Mittels begeben hat, vermöge dessen es auf die Regierung eine entschiedene Pression zur Vorlegung eines Schulgesetzes ausüben könnte.

2. Weil es nicht im Interesse der Büreaukratie liegt, ein Schulgesetz vorzulegen.

3. Weil das Abgeordnetenhaus (nach Diesterwegs Abgange) schwerlich Mitglieder besitzt, die befähigt sind, den Entwurf eines Schulgesetzes aus eigener Initiative zu gestalten.

4. Weil das Abgeordnetenhaus hoffentlich einem schlech-

ten, das Herrenhaus aber ganz gewiß einem guten Schulgeſetze ſeine Zuſtimmung verſagen würde.

5. Weil ein gutes Schulgeſetz, welches doch jedenfalls die Schule aus dem Gängelbande der Büreaukratie löſen müßte, in der Luft ſchwebt, ſo lange nicht das Princip der Selbſtverwaltung in der geſammten Geſetzgebung zur Geltung gekommen iſt.

I.

Als in die preußiſche Verfaſſung die Beſtimmung aufgenommen wurde, daß das Schulweſen durch ein Geſetz zu regeln ſei, galt natürlich die ſtillſchweigende Vorausſetzung, daß dieſes, ſowie die anderen in der Verfaſſung verheißenen Geſetze, demnächſt auf verfaſſungsmäßigem Wege zu beſchaffen ſei, und daß bis dahin auch auf dem Gebiete der Schule eine andere Geſetzgebung als die der in der Verfaſſung bezeichneten Geſetzgebungsfactoren nicht Platz greifen dürfe. Durch die bald eintretende Reaction wurde die erſte dieſer Vorausſetzungen eludirt, die in der Verfaſſung vorgeſehenen Geſetze ſind zum Theil heute noch nicht vorhanden, und da ein beſtimmter Termin, bis zu welchem ſie vorhanden ſein müſſen, weder durch die Verfaſſung beſtimmt wurde, noch beſtimmt werden konnte, ſo läßt ſich prinzipiell nach dem Buchſtaben der Verfaſſung gegen eine ſolche Vertagung nichts einwenden, ſo lange ſie nicht zu einer Verletzung der zweiten oben bezeichneten Vorausſetzung, ſo lange ſie nicht dazu führt, daß die Geſetzgebung in die Hände eines der verſchiedenen Factoren fällt, welche verfaſſungsmäßig nur in Gemeinſchaft zur Geſetzgebung berechtigt ſind. Dies iſt nun in der That nicht der Fall bei Geſetzen wie dem über die Verantwortlichkeit der Miniſter; denn ſolche Geſetze ſind dazu beſtimmt an eine bisher leere Stelle zu treten, und bis zu ihrer Entſtehung auf verfaſſungsmäßigem Wege dauert der status quo ohne Weiteres unverändert fort. Ganz anders verhält es ſich mit dem Schulgeſetz: das Object deſſelben, die Schule, exiſtirt und hat im Geſammtorganismus des Staatslebens Einflüſſe und Zuſammenhänge, Rechte und Pflichten, welche nothwendig geſetzlich überwacht und geregelt werden müſſen. Dieſe geſetzliche Ueberwachung

und Regelung hat aber nun bereits seit zwei Jahrzehnten der eine der gemeinsam berechtigten Factoren der Gesetzgebung, die Büreaukratie, allein geübt und dadurch den status quo, welcher bis zum verfassungsmäßigen Erlaß des Schulgesetzes der allein zu Recht bestehende ist, wesentlich alterirt. Die ganze Klassification der preußischen Schulen, die ganze rechtliche Stellung der öffentlichen und Privatlehrer, die Unterrichts- und Prüfungsordnungen für die höheren Schulen, die Regulative für die Volksschulen, Präparandenschulen und Seminare nebst den weitgreifenden Bestimmungen über die Berechtigung zur Abiturientenprüfung und deren Folgen u. s. w., dies alles sind Producte jener zwanzigjährigen ausschließlich büreaukratischen Gesetzgebung.

Ob nun diese Gesetzgebung zu Recht bestehe, diese Frage hat dem Abgeordnetenhause bereits vorgelegen, und es hat sie in seiner damaligen Zusammensetzung nicht mit „Nein“ beantwortet; es wird ihm nun auch nicht viel Anderes übrig bleiben, als auf allen Einfluß auf die Schule zu verzichten, bis ihm entweder die Regierung durch die Vorlage eines Schulgesetzes entgegen kommt, oder sich in seiner Mitte die Kräfte finden, welche aus eigener Initiative ein Schulgesetz auf die Tagesordnung bringen, das durch seine innere Vortrefflichkeit im Stande ist, den leicht vorauszusehenden Widerstand der übrigen Gesetzgebungsfactoren zu überwinden.

II.

Zu der Initiative der Regierung haben wir nur ein sehr geringes Vertrauen. Es liegt nicht im Interesse der Büreaukratie, ein Schulgesetz (d. h. ein in unserem Sinne *gutes* Schulgesetz) ins Leben zu rufen; denn kein Schulgesetz ist denkbar, das nicht einen bedeutenden Theil des Einflusses auf die Schule aus den Händen der Büreaukratie nähme, das nicht die am grünen Tische stets so vortheilhaft erscheinende Gleichförmigkeit und strenge Gebundenheit zu Gunsten einer freieren Lebensbewegung auflöste, das nicht wenigstens ein und das andere Lorbeerblatt aus dem Ehrenkranze der gegenwärtigen pädagogischen Machthaber herauszupfte. Denn das wird die erste und wesentlichste Aufgabe eines solchen Gesetzes sein, eine scharfe Scheide-

linie zwiſchen Geſetzgebung und Verwaltung zu ziehen und letztere nicht nur auf ein begrenztes Gebiet zu beſchränken, ſondern ſie auch zugleich aus den Händen der Büreaukratie in die Hände durch das freie Vertrauen der Betheiligten berufener Verwaltungsbehörden zu legen. Es iſt, wie die Bildungsverhältniſſe und die Rechtsanſchauungen unſrer Zeit ſich geſtaltet haben, eine Abnormität, ja wir nennen es geradezu eine Ungeheuerlichkeit, daß das ganze geiſtige Leben eines Volkes, ſoweit es in ſeinem Schulweſen theils ſeinen Ausdruck, theils ſeine erhaltende und fördernde Pflege finden ſoll, der durch nichts controlirten Willkür weniger Miniſterialbeamten auf Gnade und Ungnade übergeben iſt, und wenn nicht durch langhergebrachte Gewohnheit dieſe Unzuträglichkeit einen milderen Anſchein gewonnen hätte, ſo ſollte man allerdings erwarten, daß dieſe Beamten ſelbſt vor einer Verantwortung vor Gott und Menſchen zurückbeben müßten, die über das Maß jeder menſchlichen Befähigung hinausreicht. Die Sache iſt aber wie geſagt zur Gewohnheit und, wenn wir nicht ganz irren, zur ſehr ſüßen Gewohnheit geworden. Es hat ſich in büreaukratiſchen Kreiſen die Meinung gebildet (man denke nur an die neueſten von dem Seminardirector Thilo veröffentlichten Darſtellungen aus der Geſchichte des preußiſchen Schulweſens), als ſei die ganze Entwicklung des geiſtigen Lebens in Preußen lediglich eine Frucht der fortgeſetzten büreaukratiſchen Reglementirung der Schule, und es müſſe daher in hergebrachter Weiſe fortreglementirt werden. Dazu kommt denn noch der weitere, fortwährend durch augenfällige Thatſachen widerlegte, aber in den entſcheidenden Köpfen mit merkwürdiger Beharrlichkeit feſtgehaltene Irrthum, daß die Schule dazu gebraucht werden dürfe und ihrer Natur nach auch wirklich dazu gebraucht werden könne, die politiſchen und religiöſen Anſchauungen und Richtungen des Volkes umzugeſtalten und ſo auf das Verhalten des Volkes in Staat und Kirche beſtimmend einzuwirken. Wir kommen auf dieſen Grundirrthum im weiteren Verlauf unſerer Betrachtung zurück. Vorläufig genügt es uns, darauf hinzuweiſen, wie ſchwer ſich bei einer ſolchen Vorausſetzung die jetzigen Machthaber eines Theiles ihrer Machtvollkommenheit

entäußern werden, wie ungern der, der geſagt hat: „Wer die Schule hat, der hat die Zukunft“ — die Schule hergeben wird, denn wer hätte nicht gern die Zukunft, wenn er ſie bekommen könnte! Rechnet man hierzu ſchließlich noch die Gewißheit, daß das zu vereinbarende Schulgeſetz ohne Zweifel einen Theil der neueren Beſtimmungen über die Schule verwerfend beſeitigen würde, ſo ſind unſere Zweifel an der bereitwilligen Initiative der Regierung (worunter nach Lage der Verhältniſſe immer nur jene wenigen Miniſterialräthe verſtanden werden können) wohl mehr als gerechtfertigt.

III.

Von der Initiative des Abgeordnetenhauſes erwarten wir, wir geſtehen es ohne Rückhalt, auch nicht mehr. Die Erfahrungen welche bis jetzt die Schule mit demſelben gemacht hat, ſind von äußerſt geringer Verheißung. Wir machen den Abgeordneten deshalb keinen zu harten Vorwurf; ſie ſind, wenn auch auf dem Umwege der indirecten Wahl, vom ganzen Volke gewählt, und es ſind deshalb bei ihrer Wahl nur diejenigen Intereſſen mit entſcheidendem Gewicht in die Wage gefallen, für welche die große Maſſe des Volkes wenigſtens ein annäherndes Verſtändniß hat. Dieſes hat es aber nicht für die Nothſtände der Schule; es fühlt wohl einen Druck, wenn die Schule krankt, es hat aber kein Bewußtſein davon, daß dieſer Druck von der Schule ausgeht, weiß nicht, wo die Krankheit der Schule ihren Sitz hat und kennt alſo auch die Mittel zu ihrer Heilung nicht und fragt ihnen nicht nach. So iſt es gekommen, daß die Intereſſen der Schule bis jetzt keineswegs eine ihrer Wichtigkeit entſprechende Vertretung gefunden haben, daß der größte Schulmann des Jahrhunderts, Adolf Dieſterweg, ſelbſt Abgeordneter, unter ſeinen ſämmtlichen Collegen nicht ein halbes Dutzend Männer herausgefunden hat, die mit ihm die Initiative zur Einbringung eines Schulgeſetzes in die Hand zu nehmen gewagt hätten. Von der Art und Weiſe, wie das Referat über die auf Erlaß eines Schulgeſetzes gerichteten Petitionen behandelt worden iſt, geſtatte man uns gänzlich zu ſchweigen. Sollen wir nun jetzt nach ſo niederſchlagenden Erfahrungen der Hoffnung Raum

geben, daß in dem Abgeordnetenhause von 1867—1868 ein pädagogischer Deus ex machina aufstehen werde? Wir wagen es nicht zu hoffen, und wenn er aufstünde, wer würde sich ihm anschließen?

IV.

Bis hierher waren wir mit der Ausführung der oben angegebenen fünf Gründe gelangt, aus denen wir das Zustandekommen eines preußischen Schulgesetzes vorläufig für höchst unwahrscheinlich, wo nicht für unmöglich halten. Da fand unsere Ansicht schneller als wir vorausgesetzt hatten eine eclatante thatsächliche Bestätigung: Im December 1867 brachte der Unterrichtsminister im Herrenhause den Entwurf eines Dotationsgesetzes für die Volksschule ein und gab dabei die unumwundene Erklärung ab, daß eine Reihe von Unterrichtsministerien an der Schwierigkeit der Entwerfung eines Schulgesetzes gescheitert sei, daß er bei der auch von ihm erkannten Schwierigkeit die Vorlage eines solchen nicht verheißen könne und aus diesem Grunde jetzt mit der vereinzelten Einbringung des gegenwärtigen Dotationsgesetzes vorgehe, um so wenigstens den allerdringendsten Bedürfnissen der Schule Befriedigung zu schaffen. Das ist ehrlich gesprochen und verständig gehandelt. Interessant aber und der Sache förderlich würde es sein zu erfahren, wo die Schwierigkeiten zu suchen sind, an denen wiederholt die ministeriellen Schulgesetzgebungsversuche haben scheitern müssen, so daß wir jetzt vor einer Erklärung stehen, die doch im Grunde nichts Anderes sagt, als daß der gegenwärtige durch kein Gesetz geregelte Zustand der Schule in jedem Falle noch besser sei, als jeder andere, den ihr das Ministerium in Verbindung mit den verfassungsmäßigen Gesetzgebungsfactoren auf gesetzgeberischem Wege zu geben vermöchte. So ungeheuerlich aber auch in dieser Fassung die Erklärung klingen mag, so wenig befremdet sie uns, und wenn sie sich auch über die Schwierigkeiten und Hindernisse der Schulgesetzgebung nicht näher ausspricht, wir wissen doch, wo dieselben liegen. Sie liegen nämlich — um mit dem äußerlichsten Gesichtspunkte anzufangen — in der diametral entgegengesetzten Stellung, welche Abgeordnetenhaus und Herrenhaus

der Schulgesetzgebungsfrage gegenüber einnehmen. Wir haben zwar auch zu dem reactionären Herrenhause das Vertrauen, daß es sich mit den übrigen Factoren zu einem gesetzgeberischen Acte zusammenfinden würde, wenn es darauf ankäme, durch einen solchen die Schule aus einem Zustande der Anarchie zu reißen. In dieser Lage befindet sich aber das preußische Schulwesen nicht, sondern es ist, wie schon oben ausgeführt worden, in wohlgeordnetem Zustande in den Händen der Büreaukratie verblieben, und es wird eine der ersten, aber auch der schwierigsten Aufgaben eines Schulgesetzes sein, eine sichere Grenzlinie zwischen Gesetzgebung und Verwaltung auf diesem Gebiete zu ziehen. Bei diesem Geschäfte scheiden sich nun die liberalen, conservativen und reactionären Interessen und Bestrebungen in einer Schärfe des Gegensatzes, welche nur theilweis in der Natur der Sache, zum größten Theile aber in einem beiden Parteien gemeinsamen Irrthume begründet ist. Beide Parteien gedenken aus der Schule politisches Capital zu schlagen; die liberale, indem sie die Schule möglichst dem in der Landesvertretung zum Ausdrucke gelangenden Volkswillen unterwirft, die reactionäre, indem sie die Schule diesem Einflusse entzieht. An dem weit verbreiteten Irrthume also, daß auf der jetzigen Entwicklungsstufe des Culturlebens und bei der jetzigen Stellung der Schule innerhalb desselben überhaupt aus der Schule politisches Capital geschlagen werden könne, scheitern die vernünftigsten, sachgemäßesten, die besonnensten und zugleich nothwendigsten Reformen des Schulwesens, auf welchem (vorzüglich auf dem Volksschulwesen) der Druck dieses Irrthums bald mehr, bald weniger seit der Zeit des großen Königs gelastet hat. Friedrich Wilhelm II. hat ihn getheilt und seine Wöllner auch in die Schule geschickt; Friedrich Wilhelm III. hat wiederholt den Grundsatz ausgesprochen, daß man die Bildung des Volkes und der Volkslehrer in enge Grenzen beschließen müsse, um Ruhe und Frieden im Lande zu erhalten, und unter Friedrich Wilhelms IV. Auspicien ist der gewagte Satz ausgesprochen worden: „Wer die Schule hat, der hat die Zukunft.“ Dann kamen die Regulative! Wir müssen sonach leider annehmen, daß auch das jetzige Unterrichtsministerium in jenem Irrthume

befangen und also wenig geneigt ist, die inneren Angelegenheiten der Schule aus seinen fürsorgenden Händen in den Strom der öffentlichen Meinung fallen zu lassen. Wie ganz anders, wenn ein vorurtheilsfreies Ministerium das Didicisse fideliter artes emollit mores auf seine Fahne schriebe, unbekümmert um das Parteigezänk zur Rechten und zur Linken den Stein von allen dem Volke zugänglichen Brunnen der Erkenntniß wälzte! Für eine solche Basirung des Schulgesetzes würden sich dann alle unbefangenen pädagogischen Intelligenzen mit einer Einmüthigkeit und Energie aussprechen, die jeden Widerstand in kurzer Zeit überwinden müßte. Statt dessen führt aber der vorliegende Entwurf eines Dotationsgesetzes bei Gelegenheit der Definition des Begriffes der Volksschule in die Gesetzgebung selbst jene vielfach beklagte Niederhaltung des Volksschulunterrichtes ein, welche den Regulativen zum Vorwurfe gemacht wird. Ueber die wichtige Frage also, welche Unterrichtsgegenstände und in welchem Maßverhältnisse sie der Volksschule zugewiesen sein sollen, über diese Kernfrage unseres Culturlebens soll sich die Landesgesetzgebung so beiher, anläßlich eines Dotations- und Pensionsgesetzes schlüssig machen! In der That, es bedarf gar nicht einmal eines ganzen und unter seinem wirklichen Namen auftretenden Schulgesetzes, um die liberale und reactionäre Partei einander schroff gegenüber zu stellen; schon dieses Dotationsgesetz muß dem Liberalismus die ernstesten Bedenken erregen; denn es enthält implicite Festsetzungen nicht nur über die ganze innere und äußere Organisation der Volks- und Bürgerschulen, sondern auch über den confessionellen Charakter derselben, es schließt von diesem Gebiete das ganze Privatschulwesen aus oder nimmt ihm wenigstens seine ganze Bedeutung, welche eben nicht in der Erfüllung der für das öffentliche Schulwesen vorgeschriebenen Normen, sondern in der Abweichung von denselben liegt. Wir würden aus diesen Gründen mit voller Sicherheit annehmen, daß zwar das Herrenhaus dieses Schulgesetz annehmen, das Haus der Abgeordneten aber es verwerfen werde, wenn wir nicht befürchten müßten, daß die Rücksicht auf die Hunderte von armen Lehrern, welche auf die geringen ihnen hier in Aussicht gestellten Verbesserungen mit heißem

Verlangen blicken, auch das Haus der Abgeordneten zu jedem möglichen Zugeständnisse treiben werde. Uns selbst scheint in diesem Falle der rechte Weg der zu sein, daß man jene prinzipiellen Festsetzungen aus dem Gesetzentwurfe entferne und einfach nur die Dotations- und Pensionsfrage zum Austrage bringe. Uebrigens wird zu Folge des raschen Ganges, den unsere Zeit geht, die Entscheidung des preußischen Landtages unseren Lesern früher vorliegen, als die von uns hier ausgesprochenen Bedenken und Wünsche; denn was wir heute, am 30. December 1867, schreiben, kann erst im dritten Hefte dieser Blätter zum Druck gelangen. Wir meinen aber deshalb doch nicht eine Ilias post Homerum zu schreiben; die Frage der preußischen Schulgesetzgebung wird noch lange nicht von der Tagesordnung verschwinden!

V.

Davon kann schon gar nicht die Rede sein, daß etwa durch Amendements die bedenklichen principiellen Festsetzungen des vorliegenden Dotationsgesetzes ersetzt und so bei dieser Gelegenheit wirklich ein Stück prinzipieller Schulgesetzgebung fertig werde, denn es fehlt für eine solche Gesetzgebung an den unentbehrlichen Voraussetzungen, das heißt an einer festen und zugleich dem gegenwärtigen Stande der politischen, socialen und intellectuellen Bildung des Volkes entsprechenden Organisation derjenigen Lebensgebiete, welche ihrer Natur nach mit dem Schulwesen organisch verwachsen sind. Wir befinden uns in einer Uebergangsperiode aus der büreaukratischen Staatsverwaltung in die nationale Selbstverwaltung, aus dem Condominat des Staates und der Kirche in ein Verhältniß der Unterordnung der religiösen und kirchlichen Genossenschaften unter die allgemeinere und höhere Autorität des nationalen Staates. Die Schulgesetzgebung kann nun weder einzelne Stadien dieses einen raschen Verlauf verheißenden Entwicklungsganges anticipiren, noch sich die Möglichkeit, demselben in allen seinen Stadien zu folgen dadurch nehmen, daß sie auf dem nahen Untergange geweiheten Institutionen und Lebensformen eine auf Dauer berechnete Schulorganisation aufbaut, die, wenn ihr die jetzt schon wankenden Grundlagen dem-

nächſt entzogen würden, des rechten Zuſammenhanges mit allen Lebenswirklichkeiten verluſtig ginge und abermals und immer wieder durch neue ſchwierige geſetzgeberiſche Acte hinter der Geſammtentwicklung hergetrieben werden müßte. Um das Gewicht dieſer Schwierigkeiten fühlbar zu machen, heben wir, ohne irgend erſchöpfend ſein zu wollen, nur einige weſentliche Punkte hervor.

Der preußiſche Staat hat Provinzen von überwiegend katholiſcher, andere von überwiegend evangeliſcher Bevölkerung. Die Stellung beider Kirchen, die thatſächliche ſowohl als die prätendirte, iſt eine weſentlich verſchiedene, die Zuſtimmung der Confeſſionsgenoſſen zu den Prätenſionen ihrer Geiſtlichkeit in der katholiſchen Kirche entſchieden vorhanden, in der evangeliſchen Kirche entſchieden nicht vorhanden. Eine allgemeine Beſtimmung über das Verhältniß der Schule zur Kirche würde ſicher auf der einen Seite gerade ſo viel Mißbilligung und Widerſtand hervorrufen, als ſie auf der anderen Seite Befriedigung gewährte. Läßt man den Schulen ihren confeſſionellen Charakter, ſo wird man den übergreifenden Einfluß der Geiſtlichkeit nicht los; nimmt man ihnen denſelben (wozu übrigens gegenwärtig wenig Ausſicht iſt, weil leider über das Weſen eines confeſſionellen und eines nichtconfeſſionellen Schulunterrichtes eine von reactionärer Seite gefliſſentlich genährte Begriffsverwirrung herrſcht), ſo reizt man den confeſſionellen Eifer zur Begründung confeſſioneller Privatſchulen, ganz abgeſehen davon, daß die eigenthümlichen Fundirungs- und Patronatsverhältniſſe vieler Schulen ihnen bald mit mehr, bald mit weniger klarem Rechte einen confeſſionellen Charakter, oder wenigſtens eine Mitbeſtimmung des Patronats oder der kirchlichen Gemeinde und ihres amtlichen Vertreters, des Geiſtlichen, gewährleiſten. Daß ſich durch dieſe Conflicte eine ziemlich allmächtige Büreaukratie leichter hindurch temporiſirt, als ſich eine durchgreifende Schulgeſetzgebung ein für alle Mal mit ihnen abfinden kann, iſt vollkommen einleuchtend.

Eine andere Schwierigkeit liegt in dem ſo eben berührten Privatſchulweſen. Dieſes iſt wohl in keinem Staate ſo verkümmert und zurückgeſetzt, wie in Preußen. Das macht eine Schule noch nicht zur Privatſchule, daß ſie von einem Privatmanne

oder einer ländlichen oder ſtädtiſchen Gemeinde oder irgend einer anderen Corporation fundirt wird, ſondern das, daß ſie ſich in ihrer Organiſation und ihrem Betrieb in ſubjectiver Eigenthümlichkeit, unabhängig von den für die öffentlichen Schulen geltenden Beſtimmungen entfaltet und dem Staate nur verantwortlich bleibt für die ſittliche Amts- und Lebensführung ihrer Leiter und Lehrer und für die Ausſtattung ihrer Schüler mit dem geringen Maße von Kenntniſſen, welches derſelbe von ſeinen ſämmtlichen Angehörigen fordert. Unter dieſem Geſichtspunkte giebt es in Preußen wohl kaum eine Volksſchule, die man eine Privatſchule nennen könnte; ſie unterliegen ſämmtlich, welche auch ihre Patronatsverhältniſſe ſein mögen, den Regulativen. Die Patrone haben das Recht zu zahlen und regulativiſch gebildete Lehrer anzuſtellen, ſonſt nichts. Von einer eigenartigen Geſtaltung dieſer Schulen kann nicht die Rede ſein. Etwas freier haben ſich bis jetzt allerdings die ſogenannten ſtädtiſchen Bürgerſchulen entwickelt; ſie ſind von den höchſten Schulbehörden bis jetzt vollſtändig ignorirt und ohne Weiteres der Klaſſe der Volksſchulen zugerechnet worden. In dem oben beſprochenen Entwurfe eines Dotationsgeſetzes geſchieht ihrer zum erſten Male officielle Erwähnung. Eigentliche Privatſchulen ſind auch dieſe Schulen nicht; doch haben ſie ſich im Lichte der Freiheit im Anſchluſſe an locale Zuſtände und Bedürfniſſe in ziemlich verſchiedenen Formen entwickelt und befinden ſich faſt durchgängig, getragen von dem Vertrauen der geſellſchaftlichen Kreiſe, deren Dienſte ſie beſtimmt ſind, in einem blühenden Zuſtande, um ſo mehr, als ſich dem freieren Thätigkeitsgebiete, das ſie gewähren, Pädagogen von Talent vorzugsweis gern zuwenden. Das höhere Schulweſen, wie es ſich in Preußen in den Realſchulen und ſogenannten höheren Bürgerſchulen ausprägt, iſt anderwärts großen Theils Gegenſtand der Privatſchulen; denn gerade auf dieſem Gebiete ſprechen locale Eigenthümlichkeiten, geographiſche und gewerbliche Verhältniſſe u. ſ. w. entſchieden mit, ſo daß eine einheitliche Organiſation, ein übereinſtimmender Lehrplan für ein großes Raumgebiet ſich wenig empfiehlt; und gerade ſolchen individualiſirenden Anſprüchen gerecht zu werden, iſt recht

eigentlich die Privatschule befähigt und berufen. Nicht so in Preußen! Hier hat die Behörde die Schüler und Abiturienten der nach ihrer Unterrichts- und Prüfungsordnung arbeitenden Schulen mit so eminenten Vorrechten ausgestattet, daß eine Privatschule gegen dieselben nicht aufkommen kann, sie müßte denn ihre ganze Bedeutung als Privatschule aufgeben, indem sie sich eben auch unter das Gesetz der staatlichen Unterrichts- und Prüfungsordnung stellte.

Privatgymnasien giebt es in Preußen auch nicht, und so beschränkt sich also das Privatschulwesen auf einige Mädchenpensionen und höhere Töchterschulen und auf eine oder die andere kleine schola collecta, die ihr Dutzend Schüler etwa für die Quarta eines Gymnasiums präparirt.

So weit nun lediglich die innere Vortrefflichkeit oder auch die verhältnißmäßige Wohlfeilheit des öffentlichen Schulwesens die Privatconcurrenz niederhält, was wir ja dem öffentlichen Schulwesen in Preußen im Allgemeinen unbedingt nachrühmen dürfen, ist dagegen nichts einzuwenden, und niemand wird verlangen, daß die öffentliche Schule schlechter und theurer werden müsse, um der Privatschule Raum zu machen. Weiter aber sollte das Privatschulwesen nicht durch künstliche Mittel niedergehalten werden, wie sie in jenen Bevorrechtigungen und in dem an gar keine gesetzlichen Normen gebundenen Concessionswesen liegen; denn an sich ist ein sich gesund und frei entwickelndes Privatschulwesen nicht ein Uebel, sondern ein unersetzliches Gut. Es muß neben dem sich so leicht verknöchernden Staatsschulwesen ein freies pädagogisches Wirkungsgebiet geben, auf welchem sich pädagogische Einsicht, didaktisches Talent, organisatorisches Genie zur Geltung bringen kann, nicht vom grünen Tische des ministeriellen Sessionszimmers aus, denn dahin gelangen dergleichen gottbegnadete Naturen in der Regel nicht, sondern in einzelnen Anstalten, die von ihrem Geiste geschaffen, geleitet und durchdrungen sind. Dergleichen Anstalten waren zu jeder Zeit und können und sollen noch jetzt sein die auf den Leuchter gestellten, weit hinaus leuchtenden und erleuchtenden Lichter; in ihrem Gelingen und Gedeihen die Vorbilder und Muster für die Verbesserung

des Staatsschulwesens, in ihrem Mißlingen und Verkommen warnende Exempel, lehrreiche Erfahrungsbilder. Wie die industrielle Welt ihren großen Erfindern nicht nur für ihre segensreichen Erfindungen selbst, sondern auch für alle ihre fehlgeschlagenen Versuche und vergebens gebrachten Opfer zu Danke verpflichtet ist, so die pädagogische Welt ihren Denkern und Erfindern. Es mag nicht rathsam sein mit einem ganzen großen Schulwesen zu experimentiren; so gewähre man also denen Raum, die ihren Fleiß und ihre Sorge, ihre Habe und ihre Ehre mit liebendem Eifer an ein Experiment setzen wollen, an dessen Ausfall sich dann die Gesammtheit orientiren kann. Man werfe uns nicht ein, daß dergleichen Erscheinungen zu seltene Ausnahmen seien, um sie in der Gesetzgebung zu berücksichtigen; denn eben die Rücksichtslosigkeit der Gesetzgebung trägt die Schuld, daß sie nur ganz ausnahmsweise auftreten. Uebrigens muß man auch hier nicht zählen, sondern wägen. Ob ein Einziger eine nützliche Wahrheit findet, oder Tausende, das bleibt sich gleich, wenn die Wahrheit nur so einleuchtend ist, daß sie Alle begreifen, und so werthvoll, daß sie Allen zum Segen wird. Dieser Segen liegt aber nicht allein in der ideenkräftigen bahnbrechenden Gewalt dieser einzelnen Erscheinungen, sondern auch darin, daß das Privatschulwesen sich den localen Bedürfnissen besser anpassen, den Forderungen der fortschreitenden Zeit schneller gerecht werden kann, als das Staatsschulwesen. Müssen wir sonach von einer durchgreifenden Schulgesetzgebung die Befreiung des Privatschulwesens von dem auf ihm lastenden Drucke verlangen, so müssen wir uns auch entschieden gegen die Bevorrechtigungen einzelner Schulen aussprechen. Die mit dieser Forderung verbundenen Schwierigkeiten verkennen wir nicht; sie liegen im Wesentlichen darin, daß die für die Zulassung zum einjährigen freiwilligen Militärdienst sowie für den Eintritt in verschiedene Staatscarrieren und vom Staate errichtete Lehranstalten erforderliche Gesammtbildung der Aspiranten allerdings nicht nur weniger bequem, sondern auch weniger sicher durch ein mit ihnen abgehaltenes Examen ad hoc ermittelt werden kann, als sie sich nach der Stellung der Be-

werber in einem bestimmten Schulorganismus ermessen läßt. Aber diese Schwierigkeiten fallen durchaus nicht so schwer ins Gewicht, wie die an die bisherige Praxis sich anknüpfende verderbliche Gewohnheit, das Urtheil über einen Bewerber weniger von der erworbenen Bildung als von dem Bildungsgange, auf welchem sie erworben ist, abhängig zu machen. Was die Aspiranten zum einjährigen freiwilligen Militärdienst anbetrifft, müssen wir auf die offenkundige Thatsache hinweisen, daß die Bedingungen, welche den Schulen gestellt werden, die für ihre Abiturienten dieses Vorrecht erlangen wollen, nur zum kleinsten Theile der Ausdruck militärischer Nothwendigkeiten, in der Hauptsache der Ausfluß organisatorischer Velleitäten sind, welche nicht im Kriegsministerium, sondern im Unterrichtsministerium ihren Sitz haben. Und darin liegt die zweite Schwierigkeit, denn diese Velleitäten sollen eben nicht aufgegeben werden. In der Stunde aber, in welcher jene Berechtigungen fallen, werfen die meisten Real- und höheren Bürgerschulen den Nepos und Caesar zum Fenster hinaus und stellen sich auf den sicheren Boden der modernen Cultur und Weltanschauung. Ist es nun zu erwarten oder zu verlangen, daß die Urheber der Unterrichts- und Prüfungsordnung dazu die Initiative ergreifen? Nein, sie muß von einer ganz anderen Stelle ausgehen. Das Volk von unten auf, im klaren Verständnisse seines Bedürfnisses, muß sich seine Schulen organisiren. Der Staatsgewalt bleibt dann nur dasselbe Aufsichtsrecht, welches sie auch der Kirche und allen ähnlichen Corporationen gegenüber mit vollem Rechte übt. Wir behalten uns den Nachweis der Vernünftigkeit und Ausführbarkeit dieses Gedankens für einen folgenden Artikel vor; erkläre man ihn immerhin einstweilen im Hinblicke auf die bisherige büreaukratische Organisation des Schulwesens für destructiv. Seine Ausführung würde ja allerdings der bisherigen uniformirten Einerleiheit ein Ende machen, wir sind einmal der Ueberzeugung, daß das rechte Organisiren immer ein Befreien, nicht ein Beschränken ist, und die Erfahrung wird lehren, daß nicht eher ein preußisches Schulgesetz zu Stande kommt, als bis nach dem Grundsatze der Selbstverwaltung die Organe geschaffen sind,

von denen wir eine fruchtbare und zugleich unwiderſtehliche Initiative in der Schulgeſetzgebung erwarten. F. L.

III.

Allgemeine Dienſtpflicht der Frauen.

Motto:

Dienen lerne bei Zeiten das Weib nach ſeiner Beſtimmung;
Denn durch Dienen allein gelangt dereinſt ſie zum Herrſchen.

Wie! auch die Frauen ſollen dienen? Greift die allgemeine Dienſtpflicht der Jünglinge noch nicht ſtörend genug ein in die ſchönſten Verhältniſſe, in den Bildungs- und Entwicklungsgang der Betreffenden? Iſt die Laſt der ſtehenden Heere noch nicht ſchwer genug für die Völker? Sollen etwa auch die Jungfrauen in den Krieg ziehen?

Ja, Ihr jungen Mädchen, ich will Euch anwerben und in den Krieg ſchicken; aber nicht in den Krieg voll Blut und Wunden, der Menſchen zwingt, Menſchen zu ermorden. Es iſt ſehr traurig, daß wir noch immer jener Höhe der Civiliſation fern ſind, wo dieſer Krieg zur Unmöglichkeit geworden iſt, und nur zu den ſchauervollen, unglaublichen Greueln der Vorzeit gerechnet wird. Auch ſoweit werden wir noch kommen, und um die lichtvolle Zukunft ſchneller herbeizuführen, fordere ich Euch, Ihr Jungfrauen auf, in den Krieg zu ziehen gegen Noth und Armuth, Krankheit und Unwiſſenheit. Jede von Euch ſoll ein Jahr, nur ein einziges Jahr ihres Lebens aufopfern, und Vieles wird beſſer in der Welt werden.

Es iſt wohl gewagt, vom Dienen zu ſprechen im Zeitalter der Frauenemancipation, wo die Frauen herrſchen wollen. Auf alle dahinzielenden ſocialen Fragen einzugehen, iſt jetzt nicht meine Abſicht. Ich bin keine Freundin vom Bloomer-Coſtum und allen damit zuſammenhängenden Excentricitäten, wohl aber ſchenke ich warmen Beifall jeder freien Regung, jedem Streben

nach höherer Bildung, nach geiſtiger Freiheit, nach Erweiterung der Gebiete der Thätigkeit, auf denen die Frauen Gutes, Großes und Nützliches leiſten können. Aber ſie dürfen ſich dabei nie von den Pflichten emancipiren, die von Ewigkeit her ihre eigentlichen waren, ſie müſſen ein Herz für Kinder, für Kranke, für Nothleidende bewahren. Mögen die Amerikanerinnen, die Engländerinnen jetzt für das Stimmrecht der Frauen kämpfen, und mit Verachtung auf die deutſchen Frauen ſchauen, deren große Maſſe, wenn es ihnen ertheilt würde, nicht wiſſen würde, was damit anfangen. Das Glück haben wir vor ihnen voraus, die beſten Mütter, Gattinnen, Hausfrauen zu ſein, in der Familie den meiſten Segen zu ſtiften. Die größte Verinnerlichung, Innigkeit und Tiefe des Gemüths, Empfänglichkeit für alles Gute, Große und Schöne, Aufopferungsfähigkeit und alle häuslichen Tugenden ſind unſer, und vielleicht iſt das dem Ruhm glänzenderer Eigenſchaften vorzuziehen. Jedenfalls dürfen wir uns um keinen Preis dieſer Güter entäußern, und wenn ich Euch, Ihr Jungfrauen, zum Dienen auffordre, ſo will ich Euch damit nicht dem Haus und der Familie, dem eigentlichſten und ſchönſten Schauplatz weiblicher Thätigkeit entziehen, ſondern im Gegentheil Euch nur mehr befähigen, treue Mütter und Hausfrauen zu werden, und mit höherem Ernſt Eure heiligen Pflichten zu erfüllen. Jetzt tanzt und tändelt ſo manches Mädchen in die Ehe hinein, das nie den Ernſt des Lebens geſehen hat, nicht weiß, wie ſie ihre einfachſten Pflichten erfüllen, wie ſie ein Kindlein anfaſſen und behandeln ſoll, und dem müßte doch nicht alſo ſein. Wie der Mann nicht zur Gründung eines eigenen Heerdes ſchreitet, ohne ſeine Zeit abgedient zu haben, ſo ſollte auch die Jungfrau nicht dem Geliebten folgen, ohne derſelben Pflicht genügt zu haben. Und heirathet darum manches Mädchen ein Jahr ſpäter, als ſie ſonſt thun würde, ſo tritt ſie geläuterter, reifer und tüchtiger in die Ehe, und dem Manne wie ihr ſelber wird es nicht zum Schaden gereichen.

Nicht mit einem Schlage kann es in der Welt beſſer werden. Es giebt ſoviel Armuth und Elend, daß Jeder, der mit warmem Herzen hineinblickt, ſchaudert, und das Gefühl, welches

Manchen beſchleicht, nicht unnatürlich iſt: „Wir wollen lieber nichts davon wiſſen; denn helfen können wir ja doch nicht!“ —

Freilich iſt, was der Einzelne mit beſchränkten Mitteln thun kann, kaum zu bemerken im Vergleich mit Allem, was noch geſchehen müßte. Aber, wie das Weltmeer aus Tropfen, ſo beſteht das Menſchengeſchlecht aus Einzelweſen, die mit gemeinſamer Kraft das Unmöglichſcheinende vollbringen. Die Culturgeſchichte zeigt uns die gewaltigen Fortſchritte, die bereits gemacht ſind. Die Zahl glücklicher und zufriedener Menſchen wächſt mit jedem Jahrhundert; vielleicht darf man ſagen, die Zahl bedeutender, hochgebildeter Perſönlichkeiten wird mit jedem Jahrzehnt größer. Aus dem, was die Menſchheit errungen, dürfen wir auf das zu Erreichende ſchließen; alſo den Muth nicht ſinken laſſen. Aber wiederum, ſo gewiß ſeine eigne Vervollkommnung Aufgabe des Menſchengeſchlechtes iſt, ſo gewiß dürfen wir uns nicht bei der tröſtlichen Gewißheit beruhigen, daß die Welt immer beſſer wird, ſondern Jeder muß nach Einſicht und Kräften dazu mitwirken. Und das ſollt auch Ihr thun, Ihr jungen Mädchen! Wendet mir nicht ein: „wir thun ja unſre Schuldigkeit! wir nähen und ſticken, wir ſingen und ſpielen, ja wir tanzen und amüſiren uns zu wohlthätigen Zwecken. Keine Zeit that mehr an guten Werken, als die unſrige!“ Das mag richtig ſein, aber keine Zeit war auch eitler auf ihre Leiſtungen als die unſrige, die nur zu oft dem Schein huldigt und ſich von ihm täuſchen läßt.

Und wenn es die herrlichſten Frauen im Dienſt der Liebe giebt, ſo iſt die Zahl derer, die ſelten eine Stunde dafür übrig haben, die nie ein Opfer brachten, das wirklich ein Opfer war, doch bei Weitem größer. Warum ſollen die Einen ſoviel thun und die Andern ſo wenig? Warum iſt die Theilung der Arbeit für das weibliche Geſchlecht eine ſo ungleiche, daß Viele niedergedrückt werden unter der Wucht der Arbeit und Andere nicht wiſſen, *wie* ſie die edle Zeit tödten und vergeuden ſollen!

Warum liegen ſo viele ſchöne Kräfte brach, die dem Ganzen dienen könnten! Wir predigen nicht Socialismus und Communismus; wir wollen nicht die Schranken niederreißen,

welche die verſchiedenen Geſellſchaftsklaſſen trennen; wir wollen nicht die Dame zur Dienſtmagd machen und haben kein weinerliches Mitleid mit dem Dienſtmädchen, weil ſie nicht Alles genießen kann, was ihrer Herrin zu Gebote ſteht. Aber wir würden es für eine glückliche Einrichtung halten, wenn auch die Frauen aller Stände verpflichtet wären, dem Vaterlande ihren Tribut zu zollen, und darum fordern wir ſie nur zum einjährigen Dienen auf.

Die Gebiete der Thätigkeit, die ich den dienſtpflichtigen Jungfrauen anweiſen will, ſind freilich ſolche, auf denen bereits ſehr viel geleiſtet wird; aber doch bei Weitem nicht genug. Sie umfaſſen: 1) die Erziehung oder den Kindergarten, 2) die Krankenpflege; 3) die Armenpflege. Zur erſteren Beſchäftigung müßte natürlich die größte Zahl der jungen Mädchen zu verwenden ſein, denn erzogen müſſen immer alle Kinder werden. Die gute Erziehung grade der unterſten Volksklaſſen wird aber die natürliche Folge haben, daß mit jedem Jahre der Armen und Kranken weniger werden.

Halten wir den Vergleich mit den militäriſchen Einrichtungen aufrecht, ſo würden zunächſt hochverdiente erfahrungsreiche Frauen zu Vorſteherinnen zu wählen ſein, ihre Thätigkeit würde nicht mit einem Jahre abſchließen, ſondern ihre Lebenszeit ausfüllen; ihre Stellung würde der eines Generals in der Armee entſprechen. Sie treffen die zweckmäßigen Beſtimmungen und führen die Oberaufſicht. Ihnen hat ſich jedes junge Mädchen, das dienen will, vorzuſtellen und wird von ihnen einer der Untervorſteherinnen zugewieſen, um bei dieſer die nöthige Anleitung zu empfangen. Solche Untervorſteherinnen werden in großer Anzahl vorhanden ſein, gleichſam als Offiziere der dienenden Jungfrauen, gewählt aus denjenigen unter ihnen, welche nach dem Dienſtjahr bei der Beſchäftigung zu bleiben wünſchen. Ordnung, Zucht und Strenge wird bei der ganzen Einrichtung herrſchen müſſen, denn ohne dies iſt im Leben nichts Großes zu erreichen; dennoch werden wir möglichſt fern dem militäriſchen Geiſte bleiben; nicht Furcht wird die Triebfeder ſein, ſondern Liebe, und die herrlichen Schaaren der einjährigen

Rekrutinnen, unter denen ſich alle trefflichſten, gebildetſten, vorzüglichſten Mädchen des Landes finden, werden eine Fülle von geſunder Kraft, friſchem Muth, fröhlicher Thätigkeit mitbringen, die ſich, wie die befruchtenden Gewäſſer im Frühling über die Gegenſtände ihrer ſchönen Arbeit ergießen und dem ganzen Volke einen unglaublichen Aufſchwung geben; denn von unten herauf, von innen heraus muß jede Beſſerung anfangen. Allmählich werden die jungen Mädchen alle Wohlthätigkeitsanſtalten in ihr Bereich ziehen, vor Allem die Rettungs- und Waiſenhäuſer, die Kleinkinderbewahranſtalten, und werden ſie in die lieblichſten Kindergärten umwandeln.

Um unſerer Anſicht mehr Nachdruck zu geben, führen wir hier einige Worte von Dieſterweg an, der ſagt: „Man bedenke, welchen bildenden Einfluß das Verweilen der Jungfrauen in den Kindergärten und die Theilnahme an der Erziehung der Kinder darin auf ſie ſelbſt ausüben muß, auf die Erhaltung und die Pflege des kindlichen Sinnes, auf die Entfernung von leerem eitlem Tand. Ein Kindergarten iſt nicht nur die Elementarſchule für künftige Mütter zu ihrer Erziehung und Bildung für die Erziehung und Bildung kleiner Kinder in der erſten und wichtigſten Lebensepoche, ſondern zugleich ein Bildungsinſtitut für unſere Töchter überhaupt in negativer, abwehrender, wie in poſitiver geſtaltender Beziehung. Jede Jungfrau gehört nach Beendigung der Schuljahre in den Kindergarten. Kindergärten müſſen nicht nur als Bildungsſtätten für kleine Kinder, ſondern als Bildungsanſtalten für das geſammte weibliche Geſchlecht aufgefaßt und gewürdigt werden.“

Die Beſchäftigung mit Kindern iſt eine nicht nur den Müttern, ſondern allen jungen Mädchen natürliche, und ſelten werdet Ihr ein junges Mädchen finden, welches die kleinen Kinder nicht ſehr liebte. Gewöhnlich denkt es dabei aber nur an rafaeliſche Engelsköpfchen, an ſüße roſige Geſchöpfe mit herrlichen Augen und glücklichem Lächeln.

Es fühlt mit Recht, daß die Welt nichts Anmuthigeres aufzuweiſen hat als ein frohes, geſundes Kind. Aber was wird aus der großen Kinderliebe beim Anblick eines kümmerlichen ver-

wahrloſten Weſens, mit Schmutz oder gar mit böſem Ausſchlag bedeckt, das keinen glücklichen Blick, kein frohes Lächeln zeigen kann, ſondern ſtumpf und thieriſch in die Welt ſchaut. Das edlere Mädchen blickt es mit flüchtigem Mitleid an, das leichtſinnige wendet ſich mit Ekel ab. Aber das arme Kind iſt an ſeiner Verkommenheit ebenſo unſchuldig als das roſige, welches Ihr herzt und küßt, an ſeiner Lieblichkeit. Es kann ſich nicht ſelbſt waſchen und baden, nicht ſelbſt ſeine Nahrung wählen, nicht ſelbſt durch freundliches Spiel die Seele in ſich erwecken. Es iſt das hülfloſeſte der irdiſchen Geſchöpfe, und nichts Traurigeres giebt es, als ſeinen Anblick! — Aber die Menſchheit ſoll nicht ferner dulden, daß auch nur eins ihrer Glieder in der Knospe verkrüppelt und verkümmert. Nicht umſonſt pflanzte Gott die Luſt an kleinen Kindern in die Bruſt junger Mädchen.

Nehmt ſie nur auf in die großen Kindergärten, alle jene ſiechen, elenden Menſchenwürmer, die nicht lachen, nicht ſpielen, kaum ſprechen können. Gebt ihnen Licht und Luft, Reinlichkeit und geſunde Nahrung, widmet ihnen Liebe und Sorgfalt, und Ihr werdet ſtaunen, wie ſchnell Eure Gärten voll friſcher Blumen ſtehen werden. Und in je zarterem Alter Ihr ein verwahrloſtes Kind ſeinem Elend entreißt, deſto beſſer. Die erſten Lebensjahre des Kindes ſind die wichtigſten; da iſt die zarte Seele weich und bildſam. Jedes Lebensjahr aber macht ſie härter und widerſtandsvoller und ſchreibt deutlicher Laſter und Gemeinheit in die jungen Züge. Bitteres Weh muß das Herz ergreifen, wenn hier um einen notoriſchen Trunkenbold und Taugenichts eine Schaar ſchmutziger Kinder aufwächſt, dort eine bleiche Mutter ohne Gatten die Welt bettelnd durchzieht, und es dann heißt: die Eltern taugen nichts und verdienen nicht, daß man ihnen hilft. Wer weiß denn, warum ſie nichts taugen, und wer kann ſich wundern, wenn auch die Kinder einſt nichts taugen. In ſolchen Fällen dem Fluche entgegenarbeiten, welcher der Eltern Sünde von Ewigkeit her an den Kindern heimſuchte, das, Ihr lieben jungen Mädchen, iſt ein ſchöneres Werk als die mühſamſte Stickerei zu einer Lotterie für wohlthätige Zwecke.

Für die Kinder der niedrigſten Klaſſen müſſen Kindergärten ge-

gründet werden, allüberall, soweit Menschen auf Erden wohnen. In den höheren Ständen sind sie keine unbedingte Nothwendigkeit, und würde es sich da noch fragen, ob das Wohnzimmer einer gebildeten und gewissenhaften Mutter nicht eine ebenso gute oder bessere Erziehungsstätte ist. Nur dürfen und sollen nirgends Kinder sich selbst überlassen bleiben, und so gut der Staat die Kinder in die Schule zwingt, sollte er sie auch zwingen, schulfähig dorthin zu kommen. Rohheit und Stumpfsinn sind immer nur die Folgen von Vernachlässigung, denen Ihr entgegentreten sollt, Ihr jungen Mädchen. Kommt nur mit froher, frischer Kraft. Das Arbeitsfeld ist groß! Doch wir versagen es uns, länger bei den Kindergärten zu verweilen, soviel sich noch darüber sagen ließe, und eilen zu der zweiten Art der Thätigkeit der dienstpflichtigen Jungfrauen, von denen wir eine kleinere Zahl zum Krankendienst zu verwenden wünschen. Die letzteren sollen das zwanzigste Lebensjahr überschritten haben, während die Kindergärtnerinnen jünger sein dürfen. Das Amt einer Krankenwärterin ist schwer; aber grade deshalb wäre es besser auf viele vertheilt, statt wie jetzt wenigen zuzufallen. Und diese wenigen sind oft bemitleidenswerthe Wesen; denn nicht jede Diakonissin oder barmherzige Schwester wählte ihr Loos freiwillig, oder wußte genau, was sie that, als sie es wählte, ebenso wenig als jede Nonne gern ins Kloster ging oder darin bleibt.

Du junges frisches Mädchen flichst Rosen durch Deine Locken und eilst zum fröhlichen Tanze. Du schlürfst den Schaum vom Becher des Lebens und kennst nur seine heitre Seite. Richte ein wenig Deine Gedanken auf so eine arme Schwester, die aus Uebereilung oder durch Ueberredung Diakonissin wurde. Ihr glänzendes Haar verdeckt die schlichte Haube, ihre jugendfrische Gestalt verhüllt das dunkle Gewand, sie muß vergessen, daß sie warmes Jugendblut hat, und das Verlangen nach den unschuldigsten und natürlichsten Lebensfreuden wird bei ihr zur Schuld; denn sie hat Entsagung geschworen, sie ist nur hingewiesen auf den Anblick des Elends und der Krankheit, das Aechzen und Wimmern der Leidenden, das Stöhnen der Sterbenden. Vertausche Du Deinen blumengeschmückten Pfad auf ein Jahr mit

ihrem dornenvollen; lerne auch den Ernſt und die Herbigkeit des Lebens kennen! greife thätig zu! verbinde die Wunden, auch wenn ſie dich ſchaudern machen; pflege die Kranken, ob ſie Dich auch nichts angehen; tröſte die Elenden, mögen ſie auch geſellſchaftlich tief unter Dir ſtehen. Kehrſt Du nach dem ſchweren Jahr in Deine glückliche Sphäre zurück, dann ſchadet es Dir nicht, wenn Du die Dinge weniger leicht und ſpielend nimmſt, weil Du in den grauenvollen Schlund menſchlichen Elends geſehen. Du biſt dadurch gehoben und veredelt; Du haſt Deine Pflicht an der leidenden Menſchheit gethan. Deine arme Schweſter aber, die nicht gern Diakoniſſin wurde, wird die ſchwere Prüfung freudiger beſtehen, wenn ſie weiß, daß auch ihr nach Jahresfriſt die Pforten des Lebens ſich wieder öffnen. Sie wird weder in ſich ſelbſt vor Schmerz vergehen, noch ſich verhärten gegen den Anblick von Schmerzen, und nicht, was das Schlimmſte iſt, eine kalte religiöſe Fanatikerin und Heuchlerin werden.

Die ſpätere Mutter und Hausfrau wird es nie bereuen, wenn ſie etwas von der Krankenpflege gelernt hat. Ja wäre eine derartige Einrichtung früher ins Leben getreten, würde bei den Schreckuiſſen des vorigen Sommers nicht ſo ein Mangel an tüchtigen Krankenwärterinnen geweſen ſein, würde ſich bei denen, die ſich zum Dienſt drängten, nicht ſoviel Unwiſſenheit und Unfähigkeit gefunden haben.

Ihr Mütter ſollt auch nicht ſagen, wie können wir unſere ſittſamen Töchter in die Krankenhäuſer ſenden, wo ſie mit dem Auswurf der Menſchheit in Berührung kommen, und Dinge kennen lernen, die ihnen ewig fremd bleiben müßten? Das iſt falſch. Die erwachſenen Töchter ſollen keine Kinder mehr ſein, und im Uebrigen müſſen bei männlichen Kranken auch ſtets männliche Wärter zur Aushülfe ſein. Große, ſtarke, ſittlich reine Frauen beben nimmer zurück, wo ſie helfen können. Selbſtverleugnung und Ueberwindung des inuern Widerwillens muß geübt werden können, wo ſie nützlich und nothwendig ſind. Schaut doch empor zu dem leuchtenden Vorbilde einer Miss Nightingale und ihr ähnlicher Frauen! denket, daß ſchon manche Fürſtin, manche Gräfin, manches verwöhnte und verzogene Mäd-

chen barmherzige Schweſter wurde für ihr ganzes Leben, und thut desgleichen nur für ein Jahr. Solltet Ihr aber in dieſem Jahr ſterben im Dienſt der Liebe, ſo iſt Euer Tod nicht unverdienter als der des hoffnungsvollen Jünglings auf dem Schlachtfelde. Aber er fand Euch bei ſchönerer Arbeit, als Werkzeug der Rettung: nicht des Mordes! Die dritte Abtheilung der dienenden Jungfrauen wird ſich dem Armendienſt im Allgemeinen zu widmen haben, dem Proletariat entgegenarbeiten. Sie ſollen alle Schlupfwinkel durchforſchen, wo das Elend dumpf hinvegetirt, ſollen Reinlichkeit, Luft, Licht, Arbeitſamkeit und Mäßigkeit predigen. Sie ſollen den heranwachſenden Kindern zum ordentlichen Leben zu verhelfen und auf die Frauen Einfluß zu gewinnen ſuchen. Sie ſollen die Wöchnerinnen pflegen und die kleinſten Kinder ins Auge faſſen; denn ihrer ſterben und verkümmern die meiſten durch Vernachläſſigung. An Arbeit wird es noch für manches Jahrhundert nicht fehlen!

Aber doch wird es ſchnell und wunderbar beſſer werden auf Erden. Laſter und Verbrechen werden ſich mindern, die Krankenhäuſer werden ſich leeren, Glück und Wohlſtand werden ſich ausbreiten, die Civiliſation wird Alles umfaſſen, ſie, die Licht und Leben, Glück und Geſundheit iſt; denn was davon abweicht, iſt nicht die wahre Civiliſation!

So kommt Ihr Jungfrauen zum fröhlichen Kinderdienſt, zum ernſten, nothwendigen Krankendienſt! Noch haben wir Frauen nicht Sitz und Stimme im Parlament und können deshalb keine Geſetze einbringen, die das Weib zum Dienen zwingen. Auch ſteht uns nichts von den Milliarden zur Verfügung, die in Europa für Militärzwecke verbraucht werden. Und doch bedarf es des Geldes zu jeder neuen heilſamen Einrichtung. So kommt für den Anfang freiwillig, kommt zuerſt nur Ihr Mädchen aus wohlhabenden Häuſern, die nicht ſelbſt für das tägliche Brot zu ſorgen haben. Ihr habt Zeit und Kraft. Lehnt Euch an die ſchon vorhandenen Einrichtungen; überlegt mit Euren Müttern und ſolchen Frauen, die Ihr am höchſten ehrt, wie jede an ihrem Orte die Sache möglich machen kann, bringt freudigen Eifer, friſchen Willen, geſunde Kraft, dann wird ſich mit der

Zeit alles Andere finden. Ihr wißt alle ſchon, daß Arbeit nicht ein Fluch, ſondern ein Segen der Menſchheit iſt, daß ſie nicht ſchändet, ſondern ehrt, daß ſie die Seele des Lebens iſt, natürlich die freie, nicht die Sclavenarbeit, ſie, die den Menſchen zu immer lichteren Höhen der Cultur führt, ihn dem Göttlichen näher bringt; zu der herrlichen Arbeit,

„die zu dem Bau der Ewigkeiten zwar Sandkorn nur für Sandkorn reicht,
doch von der großen Schuld der Zeiten, Minuten, Tage, Jahre ſtreicht",

fordre ich Euch auf Ihr jungen Mädchen! — die Kraft und Tüchtigkeit unſres Vaterlandes, vielfach befördert durch die allgemeine Dienſtpflicht und den Schulzwang bedurfte der Schrecken eines Krieges, um die Anerkennung, den Neid und die Bewunderung der Nachbarn hervorzurufen. Aber um das Hundertfache kann ſie noch wachſen, und unſer theures Deutſchland wird hoch und herrlich wie nie ein andres Land daſtehen, wenn erſt alle ſeine Kinder gut und geſund erzogen werden, keines mehr in Elend, Krankheit und Verwahrloſung untergeht. Was in einzelnen Familien, in manchen kleineren Orten möglich iſt, ſollte das nicht auch für ein großes Volk zu erlangen ſein? Darum Ihr jungen Mädchen, friſch an die Arbeit!

Marie Ohneſorge-Buchholtz.

IV.

Ein Zeichen der Zeit.

Du richteſt da, lieber Freund, eine eigenthümliche Aufforderung an mich: ich ſoll öffentlich ein Urtheil abgeben über Thilo's Buch: „Das Preußiſche Volksſchulweſen." Da Du wüßteſt, daß ich mich etwas ſpecieller mit der Entwicklung des preußiſchen Volksſchulweſens beſchäftigt habe, ſo würde mir eine Kritik des betreffenden Buches nicht viel Arbeit machen, um ſo weniger, da daſſelbe ſich weder durch Erhabenheit der Ideen, noch durch Tiefe philoſophiſcher Forſchung, noch durch ſonſtige geiſtige Schätze, die in ihm etwa verborgen lägen, auszeichne. Trotzdem ſcheine Dir das Buch ein wichtiges Zeichen der Zeit

und verdiene deshalb mehr Beachtung, als ihm seinem wahren Werthe nach zukomme. Aus diesem Grunde findest Du es wünschenswerth, wenn noch mehr Stimmen über das Buch sich vernehmen lassen und wendest Dich an mich.

Ich bin allerdings mit Dir einverstanden, daß das Buch alle Beachtung verdient, und bin Dir sehr verbunden für das Vertrauen, was Du zu mir hast, kann Dir aber doch nicht überall zustimmen. Du irrst Dich, wenn Du eine so specielle Kenntniß des preußischen Volksschulwesens bei mir voraussetzest, daß ich ohne Weiteres über das Buch schreiben könnte. Es ist bei der Art des Buches nothwendig, die vom Verfasser angeführten Schriften selbst nachzulesen; aber nothwendiger noch, als das, ist es, auch dem nachzuforschen, was der Verfasser absichtlich übergeht, weil es nicht zu seinem Zwecke paßt, also wo möglich alle die Schriften, die zu den angeführten im Gegensatz stehen, z. B. die Rheinischen Blätter ꝛc., und das ist wahrlich keine kleine Arbeit, abgesehen von der Schwierigkeit der Erlangung. Daß der Verfasser aber höchst einseitig verfahren ist bei der Auswahl der Citate und sonstigen Anführungen, während er doch sonst gerade nicht sehr wählerisch ist in der Vorführung fremder Worte, in denen erhabene Gedanken, wie die Ideen Friedrich Wilhelms III., mit niedrigen Klatschereien, wie die Eilers'schen Expectorationen, oder servilen Speichelleckereien, wie die Worte Gedike's, wie Kraut und Rüben, ohne alle Scheidung des Wesentlichen vom Unwesentlichen unter einander geworfen sind, das fällt schon beim ersten flüchtigen Durchlesen des Buches auf: der Verfasser hat in dem ganzen Buche von Diesterweg auch nicht ein Wort angeführt. Diese Einseitigkeit und die daraus sich für den Beurtheiler ergebenden Forderungen machen eine eingehende Kritik zu einer langwierigen Aufgabe, ohne zu gedenken, daß das Buch wie ein Chamäleon in den verschiedensten Farben schillert, daß sich darin eine höhere einheitliche Idee durchaus nicht erkennen läßt, sondern daß es höchstens Absichten enthält und daß solche Absichten immer eine gewisse Mißstimmung im Herzen hervorbringen, der man doch gern aus dem Wege geht. Nichts desto weniger will ich aber Deiner Auffor-

derung Folge leiſten; es gilt auch hier, der Wahrheit zu dienen. Wenn ich aber die Schwierigkeiten dieſer Aufgabe vorher hervorgehoben, ſo will ich mich dadurch nicht ſelbſt erheben, daß ich mich an ſolche ſchwierige Aufgabe mache, ſondern damit nur den Leſer um Nachſicht bitten, wenn die Kritik wegen Mangels an Hülfsmitteln nicht eingehend und allſeitig, oder wegen der ſchillernden Farben des Buches nicht feſt und ſicher genug auftritt, oder wenn in Folge der Mißſtimmung, die die „Abſichten“ nach ſich ziehen, die Rede mitunter etwas herb werden ſollte.

Es war mir von bewußtem Buche ſchon vor ſeinem Erſcheinen etwas zu Ohren gekommen; es wurde auch nach ſeinem Erſcheinen als etwas Vorzügliches angeprieſen. Die Erwartungen, mit denen ich an das Buch herantrat, waren daher groß; als ich es aber geleſen hatte, mußte ich unwillkürlich denken: „Viel Lärmen um nichts.“ *)

Zunächſt hatte mich der Titel des Buches inſofern getäuſcht, als ich nichts weniger als eine Geſchichte des preußiſchen Volksſchulweſens darin fand. Die Ideen beherrſchen die Welt, die Ideen bilden auch die Geſchichte, ſie ſind ihr belebendes und treibendes Prinzip. Es iſt darum auch nothwendig, in der Geſchichte die herrſchenden Ideen darzulegen, nach ihrer Entſtehung, ihrer Realiſirung, ihrem wahren Gehalte zu forſchen, das Aechte von dem Unächten zu ſcheiden, das Ewige von dem Vergänglichen; den Fortſchritt der Ideen zu beobachten, zu zeigen, wie eine Idee aus der andern hervorgeht, welche belebenden Urſachen ihnen zu Grunde lagen, oder welche feindlichen Mächte

*) Ich hätte eigentlich, um mich mit dem Verfaſſer auf gleiche wiſſenſchaftliche Höhe zu ſtellen, ſagen ſollen: Parturiunt montes, nascetur, ridiculus mus. Es gab nämlich eine Zeit in unſerm deutſchen Vaterlande, wo man, um gebildet oder gelehrt zu erſcheinen, fremde Brocken in ſeine Mutterſprache miſchte. In dieſer Zeit lebt der Verfaſſer auch noch, der mit einigen lateiniſchen Reminiscenzen von der Schule her ſein Werk ausſtattet, die noch dazu paſſen, wie die Fauſt aufs Auge. — Und das ſollen die in unſern Seminarien gebildeten Elementarlehrer verſtehen? Oder ſollen ſie blos Reſpekt bekommen vor der Gelahrtheit des Herrn Thilo? Einen andern Zweck vermag ich bei dieſen lateiniſchen Floskeln nicht zu erkennen. —

ihnen entgegen ſtanden — das Alles verlangt man heutzutage von einer Geſchichte. *) Das durfte ich auch nach des Verfaſſers Stellung von dem Thilo'ſchen Buche erwarten, darum ging ich mit einer gewiſſen Vorliebe daran; aber wie bitter fand ich mich getäuſcht! Es findet ſich darin auch keine Spur einer höheren geſchichtlichen Auffaſſung.

Geiſtige Werke, die von einer höheren Idee belebt und getragen ſind, üben auch auf uns einen erhebenden Einfluß aus und gewähren uns eine innere Befriedigung, und das verlangen wir nicht blos von einem reinen Kunſtwerke, ſondern auch von jedem wiſſenſchaftlichen. Es finden ſich darum auch in ſolch einem Werke, weil es ſich über das Gewöhnliche erhebt, ewig gültige Urtheile und allgemeine Wahrheiten unabſichtlich in Sentenzen ausgeſprochen, die denn auch bald eine weite Verbreitung finden. Man denke z. B. an die Schiller'ſchen und Göthe'ſchen Worte und deren oft zu Sprüchwörtern gewordene Sentenzen; oder wenn dieſer Vergleich als zu fern liegend angeſehen wird, an die Geſchichte der Pädagogik von Raumer oder K. Schmidt; letztere zeichnet ſich vorzüglich durch ihre ideale Auffaſſung, d. h. durch die Einſicht in die bewegenden Ideen der Geſchichte aus: findet ſich davon etwas bei Thilo? Thilo bringt allerdings auch mitunter ſo etwas Sentenzenartiges; das hat ſich aber nicht ungeſucht aus dem Zuſammenhange ergeben, ſondern iſt bei den Haaren herbeigezogen und iſt dabei ſo trivial, ja ſo ſalop,

*) Daß das geſchichtliche Intereſſe in unſeren Tagen ſo bedeutend erwacht, hat ſeinen Grund in dem Eintreten einer neuen Idee, der nationalen, in die Weltgeſchichte. Dieſe Idee iſt es, die auch den neueſten großen Ereigniſſen zu Grunde liegt, nicht Eiferſucht zwiſchen Preußen und Oeſterreich; ſie iſt es, die den modernen Staaten zu Grunde liegt; ſie kann aber nur erreicht werden durch eine allgemeine Volksbildung, weil nur ein durch und durch gebildetes Volk das Heiligthum ſeiner Nationalität, wie ſie in der nationalen Litteratur niedergelegt iſt, zu verſtehen und zu bewahren im Stande iſt. National, im Gegenſatze zu feudal, umfaßt die ganze Nation, nicht einzelne bevorrechtete Stände. — Die nationale Idee muß auch auf die Volksſchulen ihren Einfluß ausüben und wird auch da alle entgegenſtehenden Mächte vernichten, wie ſie dieſelben im politiſchen Leben abſorbirt hat.

daß man dergleichen Ausſprüche und Urtheile kaum einem erſt fertig gewordenen Elementarlehrer zutrauen ſollte.

Ich führe Beiſpiele an zum Belege und als Zeugniſſe für dieſe Thilo'ſche Geſchichtsauffaſſung.

„Wie wohl ausgedacht eine Viſitationsordnung für einen Verwaltungsbetrieb immer ſein mag, ſo vollziehen die Viſitirenden mit allen Verordnungen und Beſtimmungen den Betrieb lange nicht ſelbſt; ſie kommen bei dem gut vollzogenen, wie bei dem übel gehandhabten mit Lob und Tadel nur hinterdrein, d. h. zu ſpät.“ (S. 11). Ich bitte hier, ſich durch die kauderwelſche Sprache den Gedanken ſelbſt nicht verdunkeln laſſen zu wollen, der von einem Liberalismus ſtrotzt, daß Einem übel davon werden könnte, und der mit des Verfaſſers ſonſtigen Anſichten, nach denen er das ganze Schulweſen nach den Intentionen des Staates geleitet wiſſen will, im Widerſpruche ſteht. Man wirft gerade von der Seite, die Herr Thilo vertritt, denjenigen, die für Emancipation der Schule von der Oberaufſicht der Geiſtlichen als ſolcher auftreten, Liberalismus oder gar demokratiſche Geſinnung vor: Herr Thilo ſelbſt geht viel weiter; er will überhaupt in dem Verwaltungsbetriebe keine Viſitation haben. Das iſt doch ein „genuiner“ Demokratismus! Außerdem iſt aber auch der Gedanke an ſich nicht ſtichhaltig. Wenn z. B. jungen Lehrern eine Anerkennung von den Viſitatoren zu Theil wird, dann kommt ſie nicht zu ſpät; ſie wird denſelben vielmehr ein Sporn werden, um ferner mit Segen zu wirken, im Gegentheil aber wird ein Tadel ſie auf richtige Wege leiten. —

„Was bis dahin Lehrer hieß, das waren in den Städten Litteraten (?) mehr oder minder verkommener Art und Candidaten, welche die Schulſtation durchpaſſirten (der Verfaſſer ſpricht von der Zeit um 1713), um ſo ſchnell als möglich in das mehr lohnende Predigeramt zu gelangen, wie noch heute zu erleben!“ (S. 11). Welcher edle Stil! Welche erhabene Wahrheit! Welche tiefe Erkenntniß der damaligen Herzen! —

„Die Lehrer vor A. H. Francke haben aus bloſem Inſtinct losdocirt.“ (S. 12). — „Köpfen von organiſatoriſcher Begabung und Beſtrebung (!), wie Friedrich Wilhelm I. und

Friedrich II. es waren, konnte es nicht schwer werden, zu erkennen, daß man, wenn man Hunderte von Schulen im Lande ins Leben rufen und darin erhalten wolle, auch darauf im Voraus zu denken habe, Lehrer für dieselben zu erlangen, weil dieselben nicht vom Himmel fallen (ein feiner Gedanke!) und man sich dabei weder aufs Strand-, noch wie beim damaligen Militär aufs Werberecht (?) zu verlassen habe." Was hat denn die organisatorische Begabung und Bestrebung, die übrigens bei den beiden Fürsten gar nicht in den Vordergrund tritt, da gerade diese beiden alle, oft die kleinsten Kleinigkeiten selbst regelten und sich nicht auf einen Organismus verließen, mit der Erkenntniß zu thun, daß zu den Schulen auch Lehrer gehören? Was ist das für eine logische Folgerung? Ich dächte, die große Wahrheit, daß zu den Schulen auch Lehrer gehören, die Herr Thilo hier aufstellt, wäre so simpel, daß weder eine besondere organisatorische Begabung und Bestrebung, noch ein ungewöhnlicher Menschenverstand dazu gehört, um sie zu finden. Und nun sollte man doch auf solche Vorrede erwarten, daß jene beiden Regenten, um Lehrer zu erhalten, Lehrerbildungsanstalten errichtet hätten; — weit gefehlt! Herr Thilo fährt vielmehr fort: „Das kann man schon daraus entnehmen, daß in einem Patente vom 10. November 1722, frühere Zulassungen beschränkend, bestimmt wird: „daß zu Küstern und Schulmeistern auf dem platten Lande außer Schneidern, Leinewebern, Schmieden, Rademachern und Zimmerleuten sonst keine anderen Handwerker angenommen werden sollten." In dem Rescript vom 17. September 1738 heißt es: „Wider die herumlaufenden Schneider und Fuscher *), auch das Hausiren, und daß auf dem platten Lande außer dem Küster und Schulmeister gar kein Schneider geduldet werden soll." Augenscheinlich, um dem Küster

*) Im Rescripte heißt es buchstäblich: „wider die herumlauffenden Schneider und Fuscher, auch das Haußiren, und daß auffm platten Lande ꝛc." Herr Thilo hat die orthographischen Incorrectheiten verbessert; warum läßt er „Fuscher" stehen? Weiß der Herr Seminardirector nicht, daß das Wort „Pfuscher" heißt?

und Schulmeiſter dadurch einigen Erwerb mehr aus dem Betrieb der Schneiderei zu ſichern.“ Alſo darin zeigt ſich nach Herrn Thilo die organiſatoriſche Begabung und Beſtrebung, daß Geſetze erlaſſen werden, wonach ungebildete Handwerker den Unterricht zu ertheilen haben? Sonderbare Schwärmerei! — Dieſe beiden Erlaſſe ſind aber auch ſonſt in ganz falſche Beziehung geſetzt; ſie bezwecken nicht, Lehrer zu erhalten, ſondern ſie wollen blos dem eingeriſſenen Vagabondenweſen Einhalt thun; ſie ſind erlaſſen „wider die herumlaufenden Schneider und Pfuſcher, auch wider das Hauſiren.“ Bei einer ſolchen Verkennung der Abſichten der Geſetze kann freilich auch nur eine verkehrte Geſchichtsdarſtellung herauskommen. Man merkt die Abſicht.

Auch in der höheren Politik wird etwas geleiſtet. Seite 15 heißt es: „durch ſpätere Verordnungen im September 1717 und 1736 begründet der König die allgemeine Schulpflichtigkeit, die ſeinem Volke zum großen Segen und gegenwärtig bei demſelben zu einer Sitte geworden iſt, (die Schulpflichtigkeit iſt zu einer Sitte geworden? Sonderbare Verwirrung der Begriffe!), und welche die in Politik und Pädagogik prinzipreitenden Fortſchrittsmänner und ultramontanen Klerikalen unſerer Tage, die ſich als Wardeine der Volksintereſſen geberden, die Stirn haben, in ihrem Rechte und Nutzen in Frage zu ſtellen oder wohl gar in ihren Folgen zu beklagen.“ — Ohne mich auf Seite der Fortſchrittspartei ſtellen, oder ihre politiſchen Beſtrebungen anerkennen zu wollen, muß ich doch der Wahrheit die Ehre geben und ſagen, daß gerade ſie immer auf die Schulbildung des ganzen Volkes ein großes Gewicht gelegt, daß Schulze-Delitzſch z. B. in ſeinen Schriften zur ſocialen Hebung des Volks auf eine gründliche allgemeine Volksbildung dringt, daß die Fortſchrittsmänner in unſern Kammern immer auf ein Schulgeſetz und eine beſſere äußere Lage der Lehrer hingearbeitet haben *), daß die Fortſchrittspartei alſo weit entfernt

*) Herr Thilo muß dies ſelbſt bezeugen S. 265, wo er den Antrag Harkorts beſpricht. Vergleiche auch Rhein. Bl. Neue Folge XII. Band. S. 359 und XV. Bd. S. 258.

iſt „die Stirn zu haben, die allgemeine Schulpflichtigkeit in ihrem Rechte und Nutzen in Frage zu ſtellen und wohl gar in ihren Folgen zu beklagen.“ — Weiß denn der Herr Seminardirector Thilo nicht, daß Dieſterweg auch ein Fortſchrittsmann war? Es hat allerdings einmal irgend ein obscurer Schriftſteller die allgemeine Schulpflichtigkeit angegriffen; das war aber kein Fortſchrittsmann, und er iſt in den Rheiniſchen Blättern von Dieſterweg gehörig abgeführt worden. — Dieſer ganze Paſſus paßt aber auch gar nicht, weder in das Buch, noch an jene Stelle, iſt alſo mit Gewalt herbeigezogen und iſt nur als Zeichen der „Abſichten“ des Herrn Thilo beachtenswerth. Dadurch, daß man ungerechte Beſchuldigungen auf eine der Regierung nicht genehme Partei wirft, wird man noch kein Patriot, im Gegentheil, man ſchadet dadurch nur der guten Sache. Von einer gleichen Abſicht zeugt es, wenn S. 79 geſagt wird, die demokratiſchen Einflüſſe hätten dazu beigetragen, daß in der ländlichen Bevölkerung der Trieb, Lehrer zu werden, oder etwas Tüchtiges zu lernen, ſich nicht mehr gezeigt habe. Wenn man Beſchuldigungen ausſpricht, dann ſollte man ſie doch auch durch Thatſachen belegen. Ich habe in der Geſchichte der Pädagogik einen ſolchen Einfluß nicht entdecken können. —

Mit ſouveränem Blicke ſchaut der Verfaſſer auf Pommern herab, wo nach einem Berichte von Maſſow's der Bauer ohne äußeren Zwang nichts thun wolle; er ſchicke weder die Kinder ordentlich zur Schule, noch leiſte er die Abgaben an Kirchen- und Schulbediente ꝛc. (S. 47); mit fürſtlichem Wohlwollen und nicht ohne geheime Androhung ſeines erhabenen Zornes ſetzt Herr Thilo in Parentheſe hinzu: „Wir hoffen und glauben, daß es gegenwärtig dort ganz anders ſtehe!“ —

„Die ſteifleinenen alten Küſter“ (S. 89), was bedeutet dieſes epitheton ornans?

„Die Schule iſt der nervus vagus (?) im Geſammtorganismus des Staats“ (S. 92); ja, wie die liebe Eitelkeit der nervus rerum im Gehirn manches Geſchichtsforſchers.

„Es war noch kein Geiſt in dem Räderwerke des Schulbetriebes.“ (S. 27.) In ein Räderwerk kann überhaupt kein

Geiſt gebracht werden, das Bild iſt alſo mindeſtens falſch; es zeigen ſich aber auch in ſolchen Kleinigkeiten die Grundanſchauungen des Verfaſſers, der ein freies Walten des Geiſtes nicht faſſen kann, ſondern denſelben in ein Räderwerk zaubert.

Ferner ſpricht der Verfaſſer von einer „oberen Luftſchicht der Verwaltung" — (S. 225); von einem „freundlichen Behördenhimmel!!" — ach, wie ſchön muß es in dieſem Himmel ſein! —, von einem „faſt überreichlichen Behördenapparat" (S. 215), beredte Zeugniſſe für des Verfaſſers Anſchauungen. Redensart iſt Denkungsart. Uebrigens können ſich die preußiſchen Schulbehörden beim Herrn Seminardirector Thilo in Berlin bedanken, daß er ſie einem mechaniſchen Apparate gleich achtet. —

„Ein Miniſter kann nach der Amtsſtellung und der Gewalt, die ihm gegeben iſt, nur Manches, d. h. nicht Alles." (S. 21.) Welche geiſtreiche Erklärung von „Manches," welch' erhabener Gedanke des Ganzen, welche Correctheit der Sprache! Und nun wird das Bild eines Miniſters noch weiter entworfen in ſchwungvoll gehobener Sprache: „Freilich ſoll ſeine Perſönlichkeit der concentrirte (!) Ausdruck des Vertrauens ſein, das ſein Souverän zu ihm in Abſicht der Verwaltung ſeines Dienſtbereichs nach der Intention des Regenten hat (ſo tief, daß es, wie die Ideen des dunklen Heraklit, ganz unverſtändlich iſt), aber auch der Träger eines Vertrauens ſoll er ſein, welches das Volk zu ſeiner Befähigung hat, die Bedeutung und den Ernſt ſeiner Aufgabe ſittlich und ſachlich zu begreifen." — Und wenn er das Letztere nun nicht iſt, wenn er nicht der Träger des Vertrauens des Volkes iſt, was dann? Dann hätten alſo die, die die Miniſter Graf Bismark und von Roon ehedem als nicht im Vertrauen des Volkes ſtehend betrachteten und deshalb von der Krone deren Entfernung erbaten, ganz recht gehabt? Die Herren Miniſter mögen ſich dieſes dictum probans des Herrn Seminardirector Thilo gefälligſt ad notam nehmen.

Aber zu Höherem ſchwingt ſich der Verfaſſer noch auf. Auch des Regenten Aufgabe erſchließt ſich ihm auf ſeinem olympiſchen Götterſitze. „Es iſt leicht," ſo lautet ſein Orakel-

ſpruch, „ungeſtümen Kräften freien Lauf zu laſſen; aber weiſe iſt es, ſie durch Mäßigung zu regeln. Das iſt des Regenten Aufgabe.“ Weiter nichts? Was würde Friedrich der Große, durch den ein freiſinniger Geiſt im Denken und Handeln ſich über ganz Norddeutſchland verbreitete, zu ſolch' einer Regentenanſicht unſeres Geſchichtsſchreibers ſagen? — Und nun ſetzt ſich der Verfaſſer auf den Thron des Phöbus, denkt ſich den Regenten als ſeinen Sohn Phaethon und mit aufgehobenem Finger ruft er ihm die geflügelten Worte zu: „Parce, puer, stimulis, sed fortius utere loris!“ — Puer! — Wie erhaben doch der Verfaſſer über dem Fürſten daſteht! Und wie klein und niedrig erſcheint gegen dieſe Erhabenheit der arme Peſtalozzi! Der hat ſich nicht zu ſolcher Höhe emporſchwingen können; der konnte nur zu den Fürſten aufblicken, wenn er in ſeiner „Abendſtunde eines Einſiedlers“ ſchreibt:

„Stand des Fürſten, Bild der Gottheit, Vater einer Nation!“
„Der Fürſt, der Kind ſeines Gottes iſt, iſt Kind ſeines Vaters!“
„Der Fürſt, der Kind ſeines Vaters iſt, iſt Vater ſeines Volkes!“

„Fürſten, die an Gott glauben und den Bruderſtand der Menſchheit erkennen, finden in dieſem Glauben Stimmung zu jeder Pflicht ihres Standes. Sie ſind Männer mit Gotteskraft zum Segen ihrer Völker gebildet!“

Wie viel einſchneidender dagegen Herr Thilo: „Parce, puer, stimulis, sed fortius utere loris! Ich erlaube mir, demſelben noch einen Hexameter zur gefälligen weiteren Verwendung — er fällt mir eben bei dem puer ein — gehorſamſt mitzutheilen. Er lautet: Sunt pueri pueri, pueri puerilia tractant. — Dieſer feine Takt des Herrn Seminardirectors und dieſe Art zu ſchreiben geht über meinen Horizont.

S. 214: „Aus dem blauen Himmel heraus und ins Unbeſtimmte hinaus baut kein ordentlicher Staatsmann.“ Sonderbare Weltanſchauung und Bilderſprache!

S. 228: „Wo die Bibel in der Schule Grundton (Bild) iſt, da iſt der Charakter der einfachſten Schule Ernſt, Einfalt, Weihe. (Et hic dei sunt). (?) Was die Klaſſiker den Gymnaſien, das ſind die heiligen Schriften in noch höherem Sinne

den Volksschulen.“ — Eine solche Parallele und Gleichstellung der Klassiker, doch wohl der griechischen und römischen, und der heiligen Schriften ist ganz unstatthaft. Die heiligen Schriften haben vielmehr in den höheren, wie in den niederen Schulen gleiche Bedeutung und gleichen Zweck. „Diese sind geschrieben, daß ihr glaubet, und daß ihr durch den Glauben das Leben habt in Seinem Namen!“ Sollen nach Herrn Thilo diesen Zweck etwa die Klassiker in den Gymnasien erfüllen? Ich bin durchaus kein Feind der Bildung, die uns durch die römischen und griechischen Klassiker vermittelt wird; deswegen stelle ich aber die Klassiker, wie schön und tief auch ihre Werke seien, noch nicht neben die Bibel. Ich habe oben des Verfassers Schreibweise salop genannt, hier ist ein Beleg dazu. Es fehlt demselben die Tiefe, die Festigkeit, der Halt des sittlichen Ernstes, sonst wäre ihm solch' ein Ausspruch nicht passirt. Diese Oberflächlichkeit der sittlichen Anschauung verhindert ihn aber überhaupt, etwas Gediegenes, Sicheres und Erhabenes zu schaffen; denn nur auf einem tiefen und festen Grunde läßt sich ein erhabenes und die Zeit überdauerndes Gebäude aufführen. Ohne einen solchen Grund kann man höchstens eine Lehm- oder Bretterbude machen, die aber auch keinem Sturm und Wetter Trotz bieten. Lessing hielt (Werke XII. 211.) einen wahrhaft großen dramatischen Dichter ohne sittlichen Adel des Charakters für eine Unmöglichkeit; diese Wahrheit gilt für jeden Autor geistiger Schöpfungen: nur nach der Tiefe ihres sittlichen Seins haben ihre Werke Würde und Hoheit, Werth und Dauer. —

Klassisch in Bezug auf Gedanken, Logik, Ausdruck und Stil sind auch folgende Stellen. S. 218: „Daß das (von Süvern ausgearbeitete) Schulgesetz keine Sanction erhielt, war keine isolirte (?), sondern eine aus der Stimmung der Zeit (?) hervorgegangene Thatsache. Der König und seine Minister mochten sich ihres rechtschaffenen Willens so deutlich und lebhaft bewußt sein, daß ihnen nichts überflüssiger erscheinen mochte, als die lebendige, thatsächliche Rechtlichkeit ihrer Absichten und Ideen (was heißt das: eine Rechtlichkeit der Ideen?) in die Schranke eines Gesetzesbuchstabens zu fassen. (Welche psychologische Er-

klärung! Nun weiß man doch, warum das Schulgeſetz von 1819 nicht zur Publikation gelangt iſt.) Dazu mochte man des richtigen Glaubens ſein, daß ſich für das Gedeihen des eigentlichen Schullebens aus einem Geſetz eine vermehrte Anregung oder eine erhöhte Kraft ohnehin nicht ergeben könne. (Wenn alſo Herr Thilo einmal Unterrichtsminiſter werden würde, ein Schulgeſetz würde von ihm nicht ausgehen, weil er den richtigen Glauben hat, daß ſich daraus keine vermehrte Anregung und erhöhte Kraft ergiebt. Welche ſtaatsmänniſche Anſicht von einem Geſetze!) Die Verwaltung entwickelte ſich deshalb nach den Grundbeſtimmungen, welche landrechtlich (!) zu Recht (!) beſtanden, oder nach den Bedürfniſſen, deren Befriedigung der Tag abverlangte (Altenſteins Blick ſollte nicht weiter gegangen ſein?), nach dem Ermeſſen der auf Erfahrung gegründeten und mit Wohlmeinen verbundenen Sachkenntniß, die einer ſo redlichen, beſorgten und bedächtigen Staatsbehörde, wie eine jede in unſerem Staate iſt (das iſt ein Deutſch!), niemals entſtehen kann." (Wer wagt es, ſolche Tiefe zu ergründen?)

S. 216 heißt es: „Zur Zeit beſtehen noch erhebliche Gründe gegen den viel gewünſchten Eintritt des Lehrers in die Ortsſchulbehörde; aber gewiß iſt, daß man mit einer ſeltenen, ernſten Beeiferung (!) und Ordnung an der Ausbildung des einzelnen (!) Dienſtes im einzelnen (!) Falle auf jeder Stelle (!) in dem, was in ihrem Dienſtbereiche lag (!) thätig war." — In einem Wochenblättchen ſtand einmal folgender Aufſatz, den ich als würdiges Seitenſtück hierzu anzuführen mir erlaube: „Ich bin zwar weit entfernt, den Wünſchen eines hochgeehrten Herrn Majors zu entſprechen, allein Hochachtung und Zuneigung verpflichten mich dazu. Sollten die Patrontaſchen eingeführt werden, ſo könnte wegen Mangel an Gewehren leicht ein Schaden entſtehen, ſollten ſie aber nicht eingeführt werden, ſo halte ich ſie für höchſt nothwendig. N. N. Schützenlieutenant." —

Dieſe Blumenleſe aus dem Buche Thilo's möge genügen, um zu zeigen, auf welcher idealen Höhe der Verfaſſer ſteht und welche ideale Auffaſſung der Verhältniſſe ſich ihm daraus er-

giebt. Aber Herr Thilo ist sich auch dieses Werthes seines Geistesproduktes bewußt. „Was als Geschichtsdarstellung in der Litteratur gegenwärtig vorhanden ist," sagt er in „Einleitendes," S. 1, „läßt sich auf den ersten Blick als flüchtig zusammengeraffte, wenn schon übersichtliche Beute (?) leicht erkennen." (Auch das, was Dr. K. Schmidt in seiner Geschichte der Pädagogik giebt?) „Was unser deutscher Landsmann Heppe in seiner Geschichte des deutschen Volksschulwesens ꝛc. giebt, ist so gut, als es die ihm wie Jedermann (?) zugänglichen und bekannten dürftigen Quellen ergeben." Also Heppe hat nur geschrieben, was Jedermann schon aus den Quellen selbst finden konnte. Heppe ist nichts gegen Thilo, der zu den unbekannten Quellen gestiegen ist, und doch kann derselbe S. 4 das große Wort gelassen aussprechen: „Wer darf sich rühmen, zu den nicht bekannten gestiegen zu sein?" —

Und nun folgt seine Auffassung von der Geschichte des preußischen Volksschulwesens. Man höre und staune! „Eine Geschichte des preußischen Volksschulwesens wäre etwas nicht Geringeres, als die zusammenhängende Darstellung, mittels welcher der Entwicklungsgang der vom Staate durch seine Regenten (??) auf das Volk gerichteten Intention, es durch öffentlichen Unterricht, in der Absicht, es zu bilden, zu behandeln, und die Bestrebungen anschaulich würden, durch die jene Intention zur Ausführung gebracht werden sollte und mit welchen Erfolgen dies geschehen sei." Es ist gut, daß ich die vom Staate durch seine Regenten auf das Volk gerichtete Intention, d. h. die Absicht, das Volk durch öffentlichen Unterricht zu behandeln, in der Absicht, es zu bilden, nicht verstehe; denn dadurch überhebt mich der Verfasser der weiteren Kritik. Diese Geschichtsauffassung ist in der That „unter der Kritik."

„Die Beschreibung dieser unendlichen und stillen Arbeit der Staatsverwaltung ist unseres Wissens noch nicht geliefert. Es fehlt nämlich an zu vielem (?), als daß dies ohne Weiteres wie im Beilauf (!) geschehen könne. Damit, daß das Schultheater (soll das etwa darauf hindeuten, daß man auch die Schule benutzen kann, um Vorstellungen in der höheren Mimik

zu geben, oder daß man in und mit der Schule Komödie ſpielen kann?), ich meine den status rei scholasticae, (giebt es dafür keinen deutſchen Ausdruck, etwa „Stand des Schulweſens?“) irgend einer Zeit ſtatiſtiſch oder touriſtiſch (!?) gezeichnet, damit, daß der ſogenannte (!) Geiſt, welcher irgend einer zeitweiſen Verwaltung des öffentlichen Schulweſens die Richtung gegeben hat (warum der ſogenannte Geiſt? War nicht ein anderer Geiſt in der Verwaltung eines Zedlitz und eines Wöhler? Und tritt der Verfaſſer nicht mit ſich ſelbſt in Widerſpruch, wenn er S. 92 ſagt, daß die Zeitſchrift, der Schulrath a. d. Oder, den kräftigen Geiſt der Zeit am offenſten darlegte?), damit iſt noch nicht die Geſchichte und der Bericht vom Zuſtand in Anſchaulichkeit (!) gegeben. Es gehört dazu eine eingehende Vertrautheit und eine Vorführung der Unternehmungen, welche verſucht, der Mittel, welche bereit geſtellt (!), der Anordnungen und Veranſtaltungen, welche zur Förderung getroffen, der Ergebniſſe, welche erreicht, ſowie nicht weniger der Fehlgriffe, welche hierbei gemacht worden ſind. Das vermag ein Ausländer (der Verfaſſer zielt wohl hier auf die Franzoſen Couſin und Rendu) am wenigſten mit voller Sicherheit und iſt auch von einem Inländer noch nicht genugſam geleiſtet worden.“ Hiermit ſagt uns alſo der Verfaſſer, was er in ſeinem Buche geleiſtet hat; von welcher hohen Geſchichtsauffaſſung er dabei geleitet iſt, das haben wir ſchon oben aus ſeinen eignen Worten erſehen und werden es uns noch weiter klar machen. Er giebt ein lebensvolles Bild von dem geſchichtlichen Verlaufe, nicht wie L. von Rönne blos ſchätzbare Grundzüge und einen reichen Apparat von Beſtimmungen der leitenden Behörden. —

Auch die „Zeitſchriften“ bekommen ihr Theil vom Herrn Verfaſſer des preußiſchen Volksſchulweſens nach Geſchichte und Statiſtik. Die älteren wie die jüngeren liefern wenig hiſtoriſches Material aus der Gegenwart, „in welcher ſie ſich ergehen“ (?), faſt gar nichts aus der Vergangenheit, „die hinter ihnen liegt.“ (Herr Thilo liebt ſolche geiſtreiche Erklärungen). Alſo kann der Verfaſſer kein hiſtoriſches Material aus der Vergangenheit in den Rheiniſchen Blättern, der deutſchen allgemeinen

Lehrerzeitung und im Schulblatte für die Provinz Brandenburg finden, welches letztere schon seit 1836 alle das Volksschulwesen der Provinz Brandenburg betreffenden amtlichen Erlasse gebracht hat, ja das sogar eine ausführliche Geschichte auch des preußischen Volksschulwesens in den Jahrgängen 1860 ff. giebt, freilich nicht in dem partikularistischen Sinne Thilo's, der einen Einfluß außerpreußischer Pädagogen, wie überhaupt der Pädagogen auf das preußische Schulwesen kaum zu kennen scheint, sondern nur Einflüsse aus dem „Behördenhimmel"? — Die Zeitschriften selbst sind Zeugnisse für den in einer Zeit herrschenden Geist, für ihre Gedanken und Bestrebungen, und man darf diese historischen Zeugnisse nicht übersehen, wenn man eine Geschichte des Volksschulwesens schreiben will. Aber nach Herrn Thilo machen sich die Zeitschriften zu viel mit Recepten für die Zukunft zu schaffen und mit der Kritik des Gegenwärtigen (im Satze vorher hatte er gesagt, daß die Zeitschriften wenig aus der Gegenwart bieten und hier sagt er, daß sie sich zu viel mit der Kritik des Gegenwärtigen beschäftigen; da müssen sie also doch Gegenwärtiges bringen, wenn sie es kritisiren! Eine solche Inconsequenz sollte doch kaum einem Anfänger in historischen Uebungen begegnen!) und deswegen haben die Zeitschriften Anerkennung, Fleiß und Auge für geschichtliche Dinge verloren!" — Was sagen die Herausgeber und Mitarbeiter der pädagogischen Zeitschriften zu diesem Testimonium, was ihnen dieser Jupiter tonans von seinem Berliner seminaristischen Throne ins Gewissen donnert? Was sagt der Verfasser dieser Einleitung vom Verfasser des Buches, der auch aus Zeitschriften, z. B. Rossel's Monatsschrift, dem Schulrath a. d. Oder, historische Daten und Urtheile anführt, ja der sogar früher selbst eine Zeitschrift herausgegeben hat? „Ja, Bauer, das ist ganz was andres!" — „Sie fliehen förmlich (!) die Vergangenheit, indem sie sie theils verachten, theils fürchten, von ihr verurtheilt zu werden." Da haben wir's! Verachtung und Furcht vor der Vergangenheit, das ist ihres historischen Schweigens innerstes Motiv! Wie doch der Herr Seminardirector so tief in den Herzen zu lesen versteht! —

Auch eine aus Zeitungsklatsch (nobler Ausdruck in solch' ernstem Werke) zusammengeraffte sogenannte Chronik, welche noch von der Stimmung und Strömung des Tages influirt und getrübt ist, kann nicht Geschichte heißen. — Wie der Ritter von der traurigen Gestalt gegen Windmühlenflügel focht, so macht sich der Verfasser auch hier einen Feind. Was will doch der Herr mit seinem Zorne gegen die unschuldigen Chroniken, die sich ja gar nicht erdreisten, sich mit dem Geschichtswerke des Verfassers auf eine Stufe zu stellen, da sie sich ja nur Chroniken, Jahrbücher, Jahresberichte nennen? Liefern sie aber nicht Geschichtsmaterial? Schreibt der Verfasser nicht selbst aus Zerrenner's Jahrbüchern ab? Und ist etwa der pädagogische Jahresbericht von Lüben aus Zeitungsklatsch zusammengerafft? — Solche nichtssagende Lectüre genügt freilich unserm Geschichtsschreiber nicht. „Das ist nur etwas für Leute von flüchtiger Betrachtung und von kurzem Gedächtniß." (S. 3. Anmerkung). Also ihr, ihr Leser solcher Chroniken, da habt auch ihr es! Lernt vom Herrn Seminardirector Thilo eine tiefere Betrachtung der Geschichte und bewundert sein besseres Gedächtniß, wenn er sich in zwei auf einander folgenden Sätzen schnurstracks widerspricht.

Herr Thilo erzählt uns weiter, daß er zwar schon eine historische und statistische Skizze in einer Encyklopädie gegeben hat; doch waren das nur administrative Berichte, die bilden noch keine Geschichtsdarstellung. Diese vollendete Geschichtsdarstellung, die bisher ihres Gleichen noch nicht gehabt hat, sie ist nun gegeben in Thilo's Preußischem Volksschulwesen nach Geschichte und Statistik. Aber, seien wir gerecht. Der Verfasser betrachtet sein Werk doch nur als einen Anfang für die geschichtliche Seite der Schulkunde, wenngleich als einen sichern. Dies bescheidene Bekenntniß vom Bewußtsein seiner Sicherheit und damit doch wohl auch Unfehlbarkeit spricht er selbst aus in der Vorrede, und wer nun noch etwas Vollkommneres begehrt, der soll so freundlich sein, ihn mit geeigneten Beiträgen zu unterstützen. Ich werde mir die Freiheit nehmen, von dieser Güte Gebrauch zu machen.

Haben wir bisher die wissenschaftliche Geschichtsauffassung des Verfassers kennen gelernt, so bestätigt sich das Urtheil, daß der Verfasser die Geschichte von einer idealen Höhe nicht überschaut und bewältigt, auch durch die von ihm gegebene geschichtliche Eintheilung des Ganzen. Dieselbe ergiebt sich ihm nicht aus den in der Geschichte herrschenden und dieselbe bildenden Ideen, sondern richtet sich ganz äußerlich meist nach der Regierungszeit der hohenzoller'schen Fürsten oder sonstigen geschichtlichen Ereignissen, die in der politischen Geschichte des brandenburgisch-preußischen Staats von Bedeutung sind. Daß die Regenten die Geschichte machen, daß also nach ihrer Regierungszeit sich die Eintheilung der Geschichte richten muß — die höchste Potenz patriotischer Geschichtsschreibung —, das deutet der Verfasser schon in seiner oben angeführten mysteriösen Definition von Geschichte des preußischen Volksschulwesens an, aus der ich nur soviel herauslese, daß ihm nur das hierher gehört, was von den Regenten in Beziehung auf öffentlichen Unterricht gethan ist. Da sich nun schon Volksschulen in den Städten, die damaligen Stadtschulen, ohne Zuthun der Regenten, ja in vorhohenzoller'schen Zeiten und in andern deutschen Landen oft gegen den Willen derselben gebildet hatten, da dieselben sich auch ohne gesetzgeberische Maßregeln von oben in Folge des in den Städten erwachten Bedürfnisses nach einer größeren Bildung des Bürgerstandes weiter entwickelten — die fahrenden Scholaren: Schulmeister, Schulgesellen und Schüler (Bacchanten und Schützen) sind bereits Zeugnisse für das frühe Vorhandensein dieser Stadtschulen — da also die Regenten nichts für die Stadtschulen gethan haben, darum gehören sie nach Herrn Thilo nicht in die Geschichte des preußischen Volksschulwesens; sie „sind nicht," bis Erlasse über dieselben kommen. Der Verfasser glaubt dieselben in einer Anmerkung S. 4 beseitigen zu können, indem er angiebt, daß sie nichts weniger als Elementar- und Volksschulen in unserem heutigen Sinne waren, wenn auch auf ihrer Unterstufe lesen und Buchstabenmalen (?) gelehrt wurde. Es waren aber dennoch Volksschulen, nur daß Methode und Stoff des Unterrichts noch nicht entwickelt waren, wie man denn

auch meiſt Latein in ihnen trieb, was übrigens damals die kirchliche Sprache und deſſen theilweiſe Kenntniß darum auch dem Volke nothwendig war. Vergleiche hierzu von Rönne: Unterrichtsweſen des preußiſchen Staates. S. 12—16. — K. Schmidt: Geſchichte der Pädagogik. Band II. S. 273 ff. Band III. S. 101 ff. — Schulblatt der Provinz Brandenburg 1859. S. 549. S. 681. Hier ſind die Stadtſchulen, auch in ihrer früheren Entwicklung mit unter den Volksſchulen aufgeführt.

Das Fehlen der Stadtſchulen in ihren erſten Stadien der Entwicklung iſt alſo der erſte Mangel an dem Buche; es umfaßt bis Friedrich Wilhelm III. nur das ländliche Schulweſen und von da an das ſtädtiſche Schulweſen auch nur oberflächlich.

Die Eintheilung des Volksſchulweſens iſt nun nach Thilo folgende:

I. Die Vorgeſchichte, die bis 1806 reicht, und dieſe zerfällt wieder in drei Perioden

A. Die ältere Vorgeſchichte bis König Friedrich I, 1701.

B. Die mittlere bis Friedrich Wilhelm III.

C. Die neuere unter Friedrich Wilhelm III. bis 1806.

II. Die eigentliche Geſchichte bis zum Miniſterium Altenſtein 1806—1817. Hier wird eingeſchoben die Geſchichte der Volksſchulen der 1815 neu erworbenen Landestheile.

III. Die Geſammtgeſchichte ſeit Altenſtein

a. unter v. Altenſtein.

b. unter Eichhorn.

c. unter Stiehl.

Dieſe letztere Eintheilung (unter III) mag inſofern zutreffen, als die auf Altenſtein folgenden Zeiten zu dem früheren Geiſte in der Unterrichtsverwaltung in Gegenſatz traten; warum aber nachher (unter c.) die Miniſter v. Ladenberg, v. Raumer, v. Bethmann-Hollweg nur als Nebenperſonen, als Statiſten figuriren, da doch gerade dieſe Männer Gelegenheit hatten und auch nahmen, vor der Volksvertretung ihre Anſichten, nach denen ſie das Volksſchulweſen leiteten, öffentlich auszuſprechen, auch durch beſondere Erlaſſe (die Regulative unter v. Raumer; die

die Regulative modificirenden Erlasse Bethmann-Hollweg's aus dem Jahre 1861 ꝛc.) auf dasselbe einwirkten, ist um so auffälliger und eine um so größere Zurücksetzung dieser Minister, als gerade die vorhergehenden Zeiten ihre Eintheilung nach der Amtszeit der Minister von Altenstein und Eichhorn erhalten haben, also noch unter dem absoluten Regimente, während sie im constitutionellen Staate zurücktreten. Ich verstehe das nicht. Vielleicht geheime Absichten.

Es ist ferner nicht ersichtlich, warum unter Friedrich Wilhelm III. zwei Perioden angenommen werden, die noch dazu durch Einschiebung der nach den Freiheitskriegen erworbenen neuen Landestheile gänzlich getrennt sind. Friedrich Wilhelm III. hat sich viel um das Volksschulwesen bekümmert und ihm stets seine ganze Aufmerksamkeit zugewendet, das hat er aber sowohl vor als nach 1806 gethan. Wenn unter dem napoleonischen Drucke und nach den Freiheitskriegen dem Volksschulwesen mehr Aufmerksamkeit geschenkt wurde, so hat dies seinen Grund nicht in den veränderten Ansichten des Königs, sondern eben in äußern Verhältnissen und bedingt durchaus keine solche Trennung, da in den Prinzipien der Unterrichtsverwaltung nichts geändert wird; ebensowenig wird eine solche Scheidung durch den Hinzutritt neuer Provinzen erfordert.

Ebenso bleibt es unklar, warum die Vorgeschichte bis in die Regierungszeit Friedrich Wilhelms III. reichen und erst mit dem Jahre 1806 die eigentliche Geschichte beginnen soll. Die Geschichte beginnt, sobald überhaupt etwas für das Volksschulwesen geschieht, und das war im brandenburgisch-preußischen Staate der Fall unter dem großen Kurfürsten, der 1662 befahl, daß auch auf den Dörfern Schulen eingerichtet würden. Thilo bezeugt das selbst, wenn er S. 12 sagt, Friedrich Wilhelm I., der große Kurfürst „ist der eigentliche Begründer der Volksschulen. Er hat allein 1800 Schulen angelegt.“ Bis dahin kann man — was die Dorfschulen betrifft — von einer Vorgeschichte sprechen. Dieselbe würde das umfassen, was in den Kirchenordnungen für die Küster in Betreff des Unterrichtes festgesetzt war.

Thilo läßt die mittlere Vorgeſchichte mit König Friedrich I., 1701, beginnen, warum? Blos aus dem ganz äußerlichen Grunde, weil die Provinz Preußen zum Königreiche erhoben wird; denn er ſagt ſelbſt, daß unter dieſem Könige für die Volksſchulen nichts Bemerkenswerthes geſchaffen ſei. Friedrich I. wendete ſich faſt nur den Gelehrtenanſtalten zu, weil er dadurch Ehre und Glanz erwerben wollte. *) — Eine ſolche mechaniſche Eintheilung nach ganz äußerlichen politiſchen Thatſachen, wo es ſich um den Fortſchritt der Ideen zur geiſtigen und ſittlichen Hebung des Volks handelt!

Genug! — Die ganze Eintheilung Thilos iſt unhaltbar. — Der Verfaſſer zeigt aber ſchon durch dieſe Eintheilung klar und deutlich, wie er durchaus nicht auf der wiſſenſchaftlichen Höhe ſteht, um auch nur den nächſten Zeitraum der Geſchichte der Volksſchulen zu überſchauen, oder ein gültiges Urtheil über Erſcheinungen auf dieſem Felde auszuſprechen. Hätte er dieſes Urtheil und dieſe Ueberſicht, dann hätte er ſo mechaniſch nicht eintheilen können.

Wenn man auf die innere Entwicklung, die Prinzipien, die maßgebenden Ideen achtet, dann iſt die Eintheilung der Geſchichte des Volksſchulweſens gar nicht ſo ſchwer zu treffen.

Zunächſt dürfte es ſich empfehlen, die Stadtſchulen beſonders zu behandeln, nicht nur, weil ſie viel früher da waren, als die Dorfſchulen, ſondern auch weil ſie ſtets den Dorfſchulen in der Entwicklung voraus waren: auch ergingen für beide beſondere Erlaſſe. Erſt durch den Einfluß Peſtalozzi's und ſein Prinzip der allgemeinen Menſchenbildung auf Grundlage eines naturgemäßen Unterrichts war für Stadt- und Dorfſchulen ein gleicher Boden der Entwicklung geſchaffen. Aber auch dies Prinzip wird in den Dorfſchulen im Allgemeinen viel ſpäter maßgebend, als in den Stadtſchulen, auch nehmen dieſe wieder eine noch weitergehende Richtung an in Folge des Aufblühens von Handel und Gewerben in den Städten, welche eine höhere Bildung des Bürgerſtandes erforderten und die — jetzt leider dem Volks-

*) Vergl. Keller: der Preußiſche Staat. Minden 1866. II. Bd. S. 429 ff.

ſchulweſen entfremdeten — Realſchulen hervorriefen. Es iſt Aufgabe unſerer Zeit, dieſe jetzigen halben Gelehrtenanſtalten wieder ihrer urſprünglichen Beſtimmung zuzuführen, ſie zu höheren Volksbildungsanſtalten zu machen. — Die Stadtſchulen können alſo eine getrennte geſchichtliche Betrachtung erfahren. Die Geſchichte derſelben würde ſich, wenn man das, was vor der Reformation auf dieſem Gebiete geſchehen iſt, als Vorgeſchichte betrachtete, nach folgenden Männern, die die Träger neuer Ideen für dieſen Zweig der Volksbildung ſind, gliedern: 1. Philipp Melanchthon (ſächſiſcher Schulplan). 2. Amos Comenius. 3. Aug. Hermann Francke. 4. Bernhard Baſedow. 5. Joh. Heinrich Peſtalozzi, deſſen Prinzipien in Preußen mit Friedrich Wilhelm III. zur Herrſchaft kommen. Wenn dieſe Männer gerade auch nicht ſpezifiſche Preußen waren, ſo haben ihre Ideen doch auch auf das preußiſche Schulweſen Einfluß geübt und auch hier Abſchnitte gebildet. — Aus der neueſten Zeit bildet für die höhere Volksbildung in den Städten die unter Bethmann-Hollweg erlaſſene Unterrichts- und Prüfungs-Ordnung für die Real- und höhern Bürgerſchulen vom Jahre 1859 einen Abſchnitt, wodurch leider die höhere Volksbildung in ſpezifiſch wiſſenſchaftliche Bahnen gelenkt iſt. — Von alledem findet ſich in Thilo's Preußiſchem Volksſchulweſen nach Geſchichte und Statiſtik keine Spur; nur Peſtalozzi, der bei Friedrich Wilhelm III. und Altenſtein abſolut nicht umgangen werden konnte, iſt beiläufig erwähnt, und das auch nur deswegen, um ihn und ſeine Beſtrebungen nachher unter dem Begriffe des Peſtalozzismus herabzuſetzen und dafür die Eichhornſche Verwaltung und die Regulative zu erhöhen, worüber ich mich ſpäter mit dem Geſchichtsſchreiber auseinander ſetzen werde.

Bei der Eintheilung der Geſchichte des Dorfſchulweſens könnte man drei Perioden unterſcheiden: 1. Was die Reformatoren in Bezug auf das Dorfſchulweſen hervorgerufen. 2. Eberhard v. Rochow und deſſen Reform. 3. J. H. Peſtalozzi und deſſen umgeſtaltender Einfluß. — Beſſer aber ſcheint es mir, blos zwei Perioden anzunehmen: die erſte Periode, in der die Schulen nur Kirchenanſtalten waren, die zweite, in welcher ſie

dem Geſammtleben der Nation geöffnet wurden dadurch, daß der Staat das Oberaufſichtsrecht und die geſammte Leitung des Volksſchulweſens in ſeine Hand nahm.

Das kirchliche Intereſſe hatte die Schulen gegründet; die Schulordnungen bildeten integrirende Theile der alten evangeliſchen Kirchenordnungen, die Kirchendiener waren zugleich Schulmeiſter; es wurde nur in den Schulen gelehrt, was dem kirchlichen Leben diente: Religion (Katechismus), Leſen und Singen. Das erwachende nationale Leben arbeitete in Deutſchland auf eine Emancipation der Schulen vom blos kirchlichen Intereſſe hin, die Schulen zogen in ihren Bereich, was dem Leben überhaupt diente: Schreiben und Rechnen; aber dieſe nationale Tendenz erhielt erſt Halt und Ziel durch die Stellung der Schulen unter die Oberaufſicht des Staates. Von da an erſt werden die Schulen allgemeine, nationale Bildungsanſtalten. Man könnte alſo dieſe beiden Perioden auch dadurch charakteriſiren, daß man ſagt, in der erſten waren die Schulen kirchliche, in der zweiten ſind ſie nationale Bildungsanſtalten. Das Verdienſt, den Schulen auch einen äußerlichen, oder ich will ſagen geſetzlichen Halt zu ihrer Entwicklung als nationale Bildungsanſtalten gegeben zu haben, gebührt den Hohenzollern; ſie ſind es zuerſt geweſen, die die Schulen von den beengenden kirchlichen Schranken befreiten. Friedrich der Große hatte dieſe Maßregel angebahnt, theilweiſe auch ſchon in dem unter ihm ausgearbeiteten, aber erſt unter ſeinem Nachfolger veröffentlichten „Allgemeinen Landrechte“ zur Ausführung vorbereitet; unter Friedrich Wilhelm II. wurde dieſelbe zunächſt 1787, durch Errichtung einer ſtaatlichen Unterrichtsbehörde, des Oberſchulcollegiums, durch den Miniſter v. Zedlitz wirklich ausgeführt, der die Bedeutung dieſes Schrittes und ſeine Folgen ſehr wohl kennt, wenn er in § 5 der betreffenden Inſtruction ſagt, daß die Oberaufſicht über das Schulweſen doch unſtreitig dem Landesherrn gebühre und daß des Königs Abſicht dabei blos auf beſſere moraliſche und bürgerliche Ausbildung gerichtet ſei. — So ſind denn die Schulen auch unter der Oberaufſicht des Staates geblieben, trotzdem das Oberſchulcollegium unter

Friedrich Wilhelm III. wieder aufgelöst wurde; das im Jahre 1794 veröffentlichte Allgemeine Landrecht, welches jetzt noch Rechtskraft besitzt, hatte ja auch die Schulen als Staatsanstalten proclamirt. Die Angelegenheiten der Schulen wurden nach Auflösung des Oberschulcollegiums von einer besondern Section des Ministeriums des Innern bearbeitet, bis 1817 ein eignes Ministerium dafür eingesetzt wurde, welches aber auch die geistlichen und Medicinal-Angelegenheiten unter sich hat, und das zuerst v. Altenstein verwaltete.

Thilo hat keine Ahnung von der dadurch veränderten Lage des ganzen Volksschulwesens. Die Errichtung des Oberschulcollegiums und seine freisinnige Instruction ist ihm weiter nichts, als „ein Beweis, in wie hoher Geltung Bildung und Unterricht im preußischen Staate auch fürderhin stehen sollten." (S. 48). Ueberall begegnet man bei Thilo einer solchen dürftigen Auffassung der Geschichte; es ist eigentlich gar keine Auffassung. —

Gehen wir wieder zur innern Entwicklung zurück. Die Spitze der ersten Periode bildet das „Allgemeine Landschul-Reglement", veröffentlicht 1763, von dem auch Heppe (III, 33) bezeugt, „daß in ihm die traditionelle kirchliche Auffassung der Volksschule und des Schulmeisteramtes streng festgehalten wurde." „Es wurde in demselben verlangt, daß das Volk lediglich im Lesen, Beten und Singen, im Schreiben und Rechnen, im Katechismus und der biblischen Geschichte unterrichtet und christlich erzogen werden sollte." Doch Zedlitz war mit dem Geiste des Landschul-Reglements nicht einverstanden und bahnte auch innerlich eine neue Zeit an. Doch davon später. —

Die zweite Periode, die also schon unter Friedrich II. beginnt, zerfällt nach den innern Bestrebungen der Schulen, dem Zwecke, der dem Unterrichte zu Grunde gelegt wurde, wieder in zwei Abschnitte.

Der erste Abschnitt umfaßt die Periode des verstandesmäßig-nüchternen Unterrichts; „Aufklärung" ist ihr Ziel und Streben; ihr Hauptvertreter im Dorfschulwesen der Freiherr v. Rochow, später Dinter und Zerrenner; auch die Kinderfreunde von Wilmsen und Hempel dienen dieser Richtung.

Mit Peſtalozzi beginnt der neue Abſchnitt, die Periode des den ganzen Menſchen auf naturgemäße Weiſe bildenden Unterrichts. Von da an datirt die neuere deutſche Pädagogik, die in Preußen mit Friedrich Wilhelm III., der ſchon als Kronprinz mit den Ideen Peſtalozzi's bekannt geworden ſein muß, beginnt und da ein neues, reges Leben hervorruft. Die Hauptvertreter dieſer von Peſtalozzi begründeten neuern deutſchen Pädagogik ſind nach der wiſſenſchaftlichen Seite Niemeyer und Chr. Schwarz (ich weiß wohl, daß Schwarz kein Preuße iſt; deswegen hat er aber doch auch in Preußen Einfluß geübt), deren Erziehungs- und Unterrichts-Syſteme ſich auf dem Grunde der Kantiſchen Philoſophie erbauten; Roſenkranz, ein Vertreter der Hegelſchen Schule und Herbart, der Begründer einer eigenen philoſophiſchen Richtung; nach der praktiſchen Seite Harniſch und Dieſterweg *);

*) Es thut mir leid, daß ich die Einſicht nicht gewinnen kann, Herr Thilo gehörte auch unter oder neben dieſe Männer, trotzdem er ſelbſt davon überzeugt zu ſein ſcheint. Er liebt es überhaupt nicht, ſein Licht unter den Scheffel zu ſtellen. So poſtirt er ſich mit ſicherm Bewußtſein neben Harniſch, ja ſogar über denſelben, wenn er ſagt, daß ſeine Anſtellung in Erfurt mit dazu hätte dienen ſollen, Harniſch ſelbſt zu mäßigen. Ich will ihm, wenn ich ſelbſt auch ſeine Bedeutung in der Geſchichte des preußiſchen Volksſchulweſens nicht einſehen kann, wenigſtens die Gerechtigkeit widerfahren laſſen, ſeine eigenen Worte über ſeine Perſon anzuführen.

Seite 96 ſagt er: „Weshalb wäre ſonſt Harniſch nach der Provinz Sachſen geſendet worden, wenn es nicht, wie nachmals in Erfurt, darauf angekommen wäre, aus den dortigen Anſtalten den Geiſt des trivialen Rationalismus, wie er als ein Erbſchatz von Dinter und Zerrenner, die für ächte Bildungswardeine lange Zeit gehalten wurden (das waren ſie auch in ihrer Zeit!) hinterlaſſen war, auszutreiben und ſichere preußiſche Anſchauung und Empfindung in die jungen Lehrergenerationen zu bringen (Was mag ſich wohl der Verfaſſer unter einer preußiſchen Anſchauung und einer preußiſchen Empfindung denken? Das iſt ein pſychologiſches Myſterium! — Und waren Dinter und Zerrenner nicht gut preußiſch geſinnt?), dabei aber auch Harniſch ſelbſt zu mäßigen.“

Seite 118 ſagt er: „die preußiſche Regierung brachte, ſobald es ihr möglich war, in den ſüdöſtlichen Theil der Provinz Sachſen, nach Weißenfels, Harniſch aus Breslau (1822) als Seminardirector, der Verfaſſer (Thilo) 1840 in den ſüdweſtlichen, nach Erfurt, wo Möller als Seminarlehrer und ſpäter als Conſiſtorialrath bereits lange vorher mit Umſicht und

nach der amtlichen der Provinzial-Schulrath Otto Schulz, deſſen Bedeutung und Einfluß, hauptſächlich durch das Schulblatt der Provinz Brandenburg, noch zu wenig anerkannt wird. Daß Thilo dieſe Männer theils gar nicht, theils nur nebenbei und, wo er ſie nicht umgehen kann, erwähnt, iſt gerade auch kein Zeichen einer tiefern Einſicht in die Geſchichte des Volksſchulweſens, die ja durch die Ideen und praktiſchen Beſtrebungen dieſer Männer hauptſächlich in Fluß gebracht wurde.

Außer dieſen naturgemäß ſich entwickelnden Perioden kommen in der Geſchichte des preußiſchen Volksſchulweſens noch zwei Reactionsperioden vor; die eine, die gegen den durch Friedrich den Großen angefachten Geiſt reagirte und die Schule wieder in die Schranken des Kirchenthums zurückführen wollte unter dem Miniſter Wöllner, die jedoch gar keinen Einfluß gewann, weil ſie von zu kurzer Dauer war und im ganzen Volke auf energiſchen Widerſpruch ſtieß; die andere unter Eichhorn (unter

---

Segen gewirkt hatte, um von beiden Punkten aus gegen den landläufigen Rationalismus ... eine Abwehr bei dem Zuwachſe der jüngern thüringiſchen Schulmänner zu werden."

Seite 120 heißt es: „der Verfaſſer (Thilo) erhielt die Aufgabe vom October 1840 ab der Amtsnachfolger Sickels zu ſein und der Anſtalt einen Sinn und Geiſt zuzuleiten, welcher ſich der Gemeinſchaft am Evangelium mehr zu freuen wüßte, als der bis dahin gepflegte es zu thun vermocht hatte.

Fragt man nun, was denn außer jener Verbreitung chriſtlichen Geiſtes die eigentlich reale Bedeutung Thilo's in der Geſchichte des preußiſchen Volksſchulweſens ſei, ſo belehrt er uns darüber folgendermaßen (S. 215 Anmerkung): „O. Schulz iſt der Wiederherſteller der Pflege des geiſtlichen Liedes in der Provinz Brandenburg, ſowie der Seminardirector Crüger in Neuzelle und ich als Director außerdem die erſten Wiederanpflanzer der Pſalmen in den Seminarien und Schulen wurden." Ich kann dem Herrn Verfaſſer aus eigner Erfahrung bezeugen, daß wir in unſern Schulen der Provinz Sachſen ſchon lange, bevor man in Erfurt an Herrn Thilo dachte, Pſalmen als Sprüche zum Katechismus gelernt haben, daß er ſich alſo irrt, wenn er ſich als erſten Wiederanpflanzer betrachtet. Wenn er aber, außer dieſem chriſtlichen Gebrauche der Pſalmen, ſich durch Einführung derſelben als Ergüſſe der hebräiſchen Lyrik und Zeugniſſe der hebräiſchen Nationalität ein beſonderes Verdienſt erworben zu haben meint, ſo iſt daſſelbe denn doch noch fraglich. —

Altenſtein iſt, wie unſer Verfaſſer nach Harniſch anführt, im Schulweſen keine Reaction eingetreten. Die Leitung des Volksſchulweſens iſt da ſtets eine einheitliche geblieben und hat ſich, ohne große geſetzgeberiſche Maßregeln, zu hoher Blüthe entwickelt; wohl aber trat in der politiſchen Entwicklung durch den ausländiſchen, hauptſächlich ruſſiſchen Einfluß eine Reaction ein), die gegen die peſtalozziſchen Prinzipien und den dadurch hervorgerufenen Geiſt reagirte und die unter der Beſchuldigung des Unchriſtlichen und Unkirchlichen und einer charakterloſen und geſinnungsleeren formalen Bildung, die auch unſer Verfaſſer gegen den Peſtalozzismus erhebt (S. 236), die Grundſätze der frühern Periode in Betreff des Unterrichts adoptirte und eine chriſtliche und kirchliche Bildung des Volkes anſtreben wollte, eine Periode, die bis in unſere Zeiten reicht und außer anderem eine Blüthe auch in Thilo's Preußiſchem Volksſchulweſen getrieben hat.

Es läßt ſich obige Eintheilung der Geſchichte nicht exakt mit Jahreszahlen abgrenzen. Zwiſchen dem Auffinden neuer Ideen, der Anerkennung und Verbreitung derſelben und dem praktiſchen Verwerthen liegen oft viele Jahre; ſo ſehr z. B. auch Rochow's Beſtrebungen Aufſehen erregten, ſo ſehr Peſtalozzi's Beſtrebungen bald nach ihrem Auftreten Anklang fanden und die Herzen ergriffen, ſo wurden ſie doch nicht ſobald in die Schulen eingeführt und praktiſch verwerthet. In keinem Fache liegt vielleicht ſchon der Natur der Sache wegen eine größere Zeit zwiſchen Idee und Wirklichkeit, als im pädagogiſchen. Sind doch Peſtalozzi's Ideen noch jetzt, nach faſt hundert Jahren, nicht überall und ganz durchgeführt. Im Allgemeinen behielt der verſtandesmäßig nüchterne Unterricht Geltung bis in die dreißiger und vierziger Jahre, wie die in den Dorfſchulen gebrauchten Leſebücher v. Rochow's, Wilmſen's, Zerrenner's, Hempel's beweiſen. — Ja oft gehen zwei ganz entgegengeſetzte Strömungen unter einem Könige neben einander her, wie z. B. unter Friedrich dem Großen eine, deren Haupt der Oberconſiſtorialrath Hecker war, und eine andere, die ihren Hauptrepräſentanten im Staatsminiſter v. Zedlitz hatte. — Eine ſolche Aufdeckung mehr geheimer und den ferner Stehenden ganz unentwirrbarer Erſchei-

nungen hatte ich eigentlich von Thilo's Buche erwartet, weil ich annahm und nach dem Vorworte auch annehmen mußte, es hätten ihm besondere Einsichten in Archive, Bibliotheken ꝛc. zu Gebote gestanden. Statt dessen bringt er ein Sammelsurium schon durch den Buchhandel bekannt gewordener Thatsachen und Urtheile in kritikloser Auswahl, ohne Uebersicht, ohne Erkenntniß der bewegenden Ideen, blos auf dem Grunde der trivialsten Gemeinplätze, die in einer unerträglich schwerfälligen, ja unverständlichen Sprache dargestellt sind, verbrämt mit einigen abgestandenen Phrasen, mit widerlichen Lobeserhebungen maßgebender Persönlichkeiten, mit ganz unmotivirten Ausfällen gegen Demokraten und Ultramontane und das Alles in der Absicht, jener Richtung zu dienen, die sich einbildet, allein die christliche Religion zu hegen und zu pflegen, und die in ihrem geistlichen Hochmuthe auf Andersdenkende richtend herabschaut. Andersdenkende, denn hier handelt sich's um Gedanken und nicht um den Glauben, der im Herzen wurzelt und der dem Verstande unfaßbar — „der Glaube, der höher ist denn alle Vernunft" — darum aber auch dem menschlichen Worte unaussprechbar ist. — „Wir sehen hier durch einen Spiegel in einem dunklen Wort." — Wahrlich, jeder Schreiber im Unterrichtsministerium hätte etwas Besseres geliefert; es wären ihm wenigstens nicht die Schnitzer begegnet, die Herr Thilo trotz seines souveränen pädagogischen Bewußtseins haufenweise begeht.

(Fortsetzung folgt.)

V.

Beleuchtung der von Rosalie Schallenfeld aufgestellten Behandlung des Handarbeitsunterrichtes als Schullehrgegenstand.

(Angeregt durch einige Artikel des Herrn Dr. Meier in Lübeck über diesen Gegenstand.)

In allen Gegenden Deutschlands ist seit einigen Jahren ein lebhaftes Interesse für den Handarbeitsunterricht erwacht,

noch rege, ja im Steigen und immer größerer Verbreitung begriffen. Von allen Pädagogen und Schulmännern, die nicht gleichgültig für ihren Beruf, insonderheit nicht gleichgültig für das Wohl der weiblichen Jugend sind, vielmehr in der richtigen Leitung, Bildung und Erziehung der Mädchen eine Hauptstütze des Familienwohles und Familienglückes sehen, wird er jetzt als ein Lehrgegenstand anerkannt, dem überaus viele erziehliche Seiten abzugewinnen, und der deshalb auch in jeder Mädchenschule möglichst cultivirt werden muß. Die Art und Weise, wie dies am zweckmäßigsten geschehen kann, beschäftigt Vieler Gedanken. Beweise für diese Behauptung sind: In größeren und kleineren Lehrerversammlungen und Conferenzen werden Vorträge über diesen Gegenstand gehalten und Berathungen gepflogen.*) Pädagogische Zeitschriften, als: das Schulblatt der Provinz Brandenburg, die ehemaligen Berliner Blätter und die Correspondenz zwischen Schule und Haus, das Schulblatt der Provinz Sachsen, die ehemalige Reform, die allgemeine deutsche Lehrerzeitung, die Rheinischen Blätter u. s. w. brachten Artikel über diesen Gegenstand. Die — bis jetzt noch geringe — Litteratur, darunter besonders „der Handarbeitsunterricht von Rosalie Schallenfeld" wird gelesen, beurtheilt, empfohlen und selbst in wissenschaftlichen Werken citirt.**) Das Bedürfniß tüchtiger, pädagogisch und methodisch gebildeter Handarbeitslehrerinnen wird gefühlt und das Verlangen nach solchen ausgesprochen.

Einer der Schulmänner, die sich für die Hebung des Handarbeitsunterrichtes lebhaft interessiren, ist der Dr. Meier, Vorsteher einer Privattöchterschule in Lübeck. Er ist mit Aufmerksamkeit allen Erscheinungen und Regungen auf dem Gebiete des Handarbeitsunterrichtes gefolgt, hat alle darauf bezüglichen Schriften gelesen, erkennt „das Wanderbuch von Dürre" und

*) Ich erinnere an den am 1. October 1864 auf der Jaderberger Conferenz gehaltenen Vortrag des Mädchenlehrers Klusmann in Varel, der auf mehrfaches Verlangen der Oeffentlichkeit übergeben worden ist.

**) Siehe: Dr. Zillers Grundlegung der Lehre vom erziehlichen Unterricht.

„den Handarbeitsunterricht von Rosalie Schallenfeld“ als vortrefflich an und hat mit Freuden die von R. Sch. angestrebte Reformation des Handarbeitsunterrichtes begrüßt. Dennoch tritt er in der letzten Zeit, etwa seit Herbst 1863 gegnerisch (wie er sich selbst ausdrückt) auf und zwar in der preußischen Lehrerzeitung und in der allgemeinen deutschen Lehrerzeitung und giebt dann in einem besonderen Artikel ein Bild seiner Schule in Bezug auf den Handarbeitsunterricht.

Seine Aussetzungen scheinen mir nicht zutreffend, und aus dem Bilde seiner Schule ersehe ich nicht, wie die Sache besser zu machen ist.

Man erfährt, daß der Handarbeitsunterricht obligatorisch ist, daß auf dem Stundenplan nicht „Handarbeiten“, sondern: Nähen, Stricken, Stopfen, Marken, Sticken, Häkeln steht, daß der Unterricht Vor- und Nachmittags ertheilt wird, daß ihm wöchentlich 6—9 Stunden gewidmet sind, daß Lectüre beim Arbeiten stattfinde; aber das Ziel, der Gang und die Behandlungsweise des Unterrichtes ist nicht so genau angegeben, daß sich ein Vorzug vor der Schallenfeld'schen Methode erkennen ließe.

Die Hebung des Handarbeitsunterrichtes ist keine fertige, sondern erst in den Anfängen begriffene, vielfach noch zu erringende Sache; die von R. Schallenfeld aufgestellte Methode ist zwar eine auf didactischen Grundsätzen basirende, durch Erfahrung bewährte und von Sachverständigen anerkannte, aber doch von Vielen noch nicht verstandene, nicht versuchte, aus Mangel an geeigneten Lehrkräften nicht einführbare, auch keine als vollkommen, daher unverbesserlich hingestellte. Durch oftmaliges, vielseitiges, von verschiedenen Personen ausgehendes Besprechen wird sie jedoch gewinnen, richtiger aufgefaßt und dadurch dem Handarbeitsunterrichte und durch ihn der Erziehung der Mädchen ein Dienst geleistet werden. Aus diesem Grunde will ich anlehnend an Aeußerungen des Dr. Meier die von R. Schallenfeld aufgestellte Behandlungsweise des Handarbeitsunterrichtes wiederum zur Sprache bringen.

Dr. Meier sagt in einem Aufsatze in der allgemeinen preußischen Schulzeitung 1863, nachdem er die Verdienste des Fräul.

R. Schallenfeld um den Handarbeitsunterricht anerkannt hat: Dennoch gestatte mir Fräul. Schallenfeld ein gegnerisches Auftreten. Sie hat in unserm Schachspiel die Königin voraus; denn sie hat meine Schule freundlich inspicirt, ich aber leider noch nicht die ihrige. Sie ist praktische Lehrerin in den Fächern, die sie bespricht, ich aber (bin) nur Inspicient. Auf ihrer Seite stehen ein Diesterweg, Bormann, Merget und andere Autoritäten, und ich bin Leiter einer kleinen Privatschule in einer Stadt, deren Schulwesen sich noch nicht bis zur öffentlichen Beachtung emporgerungen hat.*) — — — — Fräul. Schallenfeld hat ein Examen vor competenten Richtern bestanden, welches — — — ihrem System zur Ehre und Anerkennung gereicht. — Meine Entgegnung gegen die Methodik des Fräulein Schallenfeld betrifft aber 1) die Stellung, welche die Schule dem Hause gegenüber einzunehmen hat, 2) die Stellung, welche daraus für jeden einzelnen Unterrichtszweig gegen den andern resultirt. Möglich ist, daß Fräul. Schallenfeld's Ansichten für Berlin und andere Großstädte maßgebend sind, während sie für andere Verhältnisse entweder unausführbar sind, oder nicht maßgebend sein dürfen.

Hierauf versucht Dr. Meier ein Bild meiner und aller Privatschulen Berlins zu entwerfen und nachzuweisen, daß diese Anstalten nur Lehr-, keine Erziehungsanstalten seien, während er von dem Grundgedanken ausgeht, daß die erziehliche Aufgabe die Hauptaufgabe der Schule sei.

Ich will auf eine Kritik und Berichtigung dieses Bildes nicht eingehen. Wozu dieses Bild? Soll es am rechten Orte sein, so muß es, nach meiner Meinung, ein Beweis sein, daß die von R. Schallenfeld aufgestellte Methodik die Schule in eine schiefe Stellung zum Hause bringt, daß sie es mehr auf Unterricht, also auf Aneignung von Fertigkeiten, als auf Erziehung, das ist naturgemäße, organische, vervollkommnende Entwicklung des ganzen Menschen abzweckt, daß sie also für ideale

*) Diese allzubescheidene Aeußerung ist jetzt dadurch widerlegt, daß Dr. Meier eine öffentliche Anerkennung zu Theil geworden ist.

Schulen d. h. ſolche, die den Zweck der Erziehung an die Spitze ſtellen, nicht paßt. Zu beurtheilen, ob das Alles in dem Bilde anſchaulich dargeſtellt iſt, überlaſſe ich denen, die das Bild kennen, oder es noch anſchauen wollen. Ich habe es nicht gefunden.

Sind dieſe Schulen (was ich nicht für alle bejahe) wirklich nur mechaniſch arbeitende Lehranſtalten, wie Hr. Dr. Meier meint, ſo wäre ihnen die von R. Schallenfeld vorgeſchlagene Methode des Handarbeitsunterrichts, die das erziehliche Moment ganz beſonders hervorhebt und fördert, ſehr zuträglich. Sind ſie aber nicht nur Lehr-, ſondern auch Erziehungsanſtalten, ſo paßt die Methode ganz in ihren Organismus hinein.

Dr. Meier warnt in einem Artikel in der allgemeinen deutſchen Lehrerzeitung vom 29. Januar vorigen Jahres vor einer Iſolirung und einem Losreißen der Schule vom Hauſe, wendet dieſen allgemeinen Satz auf den Handarbeitsunterricht an, erkennt es als ein Verdienſt an, daß R. Schallenfeld der Idee: „der Handarbeitsunterricht habe wegen ſeines erziehlichen Werthes und wegen ſeiner Anwendungsſphäre eine vollgültige Berechtigung zum Schulunterricht“ ihr Leben geopfert habe; ſagt, daß R. Schallenfeld zuerſt mit einer Gliederung der Handarbeiten öffentlich aufgetreten ſei, daß ſie nach einem Eintheilungsgrunde die Handarbeiten richtig klaſſificirt und dadurch das Auge ſelbſt Dieſterwegs für den Werth der Sache geöffnet habe, fährt aber fort:

Daß ihre Methodik aber die richtige ſei, ihn ſo, wie ſie vorſchlägt, ganzen Klaſſen zu lehren, ohne des Hauſes Theilnahme und Mitwirkung auszuſchließen, wird trotz des glänzenden Examens noch nicht als allgemein durchführbar betrachtet. Es wird nöthig ſein, daß viele Lehrer und Lehrerinnen aufmerkſam in ihren Sphären beobachten, bevor eine allgemein gültige Entſcheidung gefällt werden kann.

Nach meinem Dafürhalten und nach meiner Erfahrung iſt Hr. Dr. Meiers Anſicht von der Methodik durchaus unrichtig. Ich werde alſo, um die Methode, die R. Schallenfeld aufgeſtellt hat, in das rechte Licht zu ſtellen, zu beweiſen haben:

1. daß die R. Schallenfeld'ſche Methode des Handarbeits-unterrichtes die Schule in keine ſchiefe Stellung zum Hauſe und zu den anderen Lehrgegenſtänden bringt, daß ſie es namentlich nicht dadurch thut, daß ſie ganze Klaſſen (oder Abtheilungen) gleichzeitig unterrichtet;

2. daß die Methode allgemein anwendbar iſt.

Die Eltern haben die Pflicht, ihre Kinder zu erziehen. Unterricht, Lehre, Gewöhnung ſind die vorzüglichſten Mittel zur Bildung des Verſtandes, des Willens, überhaupt des ganzen inneren Menſchen. Die Schule übernimmt Jahre lang die Mitwirkung an der Erziehung, bedient ſich inſonderheit der genannten Mittel. Sie iſt eine Hülfsanſtalt des Hauſes, denn das Haus bedarf ihrer. Da ſie aber nicht allein erzieht, ſo bedarf ſie ebenfalls des Hauſes. Es wäre alſo durchaus verkehrt, die Schule vom Hauſe losreißen zu wollen. Die Mädchen aber werden nicht allein vom Hauſe, ſondern auch für das Haus erzogen; ihr künftiger Wirkungskreis iſt das Haus. Die Mädchenſchule hat alſo in doppelter Hinſicht die Verpflichtung, dem Hauſe zu dienen, darf ſich alſo noch weniger vom Hauſe trennen, als die Knabenſchule.

Aber die Familie lebt nicht allein, ſie lebt in einem geſetzlich geordneten Verbande vieler Familien, gehört einem Volke an; nur in dieſem kann ſie leben, kann ſie wirken, darum muß die Familie und mit ihr die Schule auch für das Volk erziehen. Das Volk ſteht auf einer gewiſſen Stufe der Cultur. Die Erziehung nach dieſem Standpunkte einzurichten, die Cultur noch möglichſt zu fördern, iſt Aufgabe des Hauſes und der Schule. Darum hat die Schule bei ihrer Organiſation den Bildungsſtandpunkt des Volkes und die Bedürfniſſe der Volksſchicht, für die ſie hauptſächlich beſtimmt iſt, ins Auge zu faſſen. Nach dieſer Seite hin hat ſie einen weiteren Blick und mehr Erfahrung, als die einzelne Familie; darum kommt es auch der Schule zu, die Lehrgegenſtände, das Ziel und den Lehrgang zu beſtimmen.

Wenn die Schule eine Dienerin des Hauſes und mit dieſem des Volkes iſt, ſo hat ſie freilich dafür zu ſorgen, daß

ſie keine ſchiefe Stellung zum Hauſe einnimmt, ſich nicht vom Hauſe trennt, den Eltern nicht ganz die Erziehung der Kinder aus den Händen reißt und ganz ſelbſtändig auftritt. Wie aber würde das geſchehen?

Die Schule würde ſich losreißen, wenn ſie einen Gegenſtand lehrte, der gar keine praktiſche Anwendung im ſpäteren Leben, alſo im Hauſe und in der bürgerlichen Geſellſchaft fände; ſie würde ſich losreißen, wenn ſie Gegenſtände lehrte, die in der Volksſchicht, für die ſie arbeitet, keine Anwendung fänden; ſie würde ſich losreißen, wenn ſie Eigenſchaften ausbildete und anerzöge, die für die Familie nachtheilig wären, oder Bedürfniſſe weckte, die ſpäter keine Befriedigung finden könnten; ſie würde ſich losreißen, wenn ſie plötzlich und gewaltſam Lehrgegenſtände einführte, für welche die Eltern noch gar kein Verſtändniß und darum auch gar kein Intereſſe hätten, ohne vorher das Verſtändniß geweckt und ſomit Theilnahme gewonnen zu haben, und wenn ſie nicht darnach ſtrebte, Verſtändniß und Theilnahme fortdauernd zu erhalten.

Sehen wir zu, ob durch die Stellung, welche R. Schallenfeld dem Handarbeitsunterrichte in der Schule giebt, und durch die Art und Weiſe, *wie* ſie ihn ertheilt wiſſen will, einer dieſer Fehler begangen wird, oder ob vielmehr das Gegentheil geſchieht. Der Vollſtändigkeit halber und für Diejenigen, welche die Schrift und die praktiſche Handhabung des Handarbeitsunterrichtes von R. Schallenfeld nicht genau kennen, gehe ich alle Forderungen durch, auch die, welche vom Hrn. Dr. Meier nicht angefochten ſind.

R. Schallenfeld verlangt, daß der Handarbeitsunterricht zu einem obligatoriſchen erhoben werde. Im preußiſchen Staate iſt es durch Miniſterialerlaß geſchehen. Iſt dadurch der Standpunkt der Schule zum Hauſe ein unrichtiger geworden? Nein. Wenn die Schule Handarbeitsunterricht giebt, ſo will ſie den Sinn für Häuslichkeit wecken und ſtärken, vor Müßiggang und Zeitverſchwendung bewahren, zum Fleiß, zur Sparſamkeit erziehen, Fertigkeiten aneignen und Kenntniſſe mittheilen, die zum Gedeihen der Familie angewandt werden können. Sie wird

alſo dem Hauſe dienſtbar und tritt ihm durch dieſen Lehrgegenſtand näher.

Oder ſollte (beiläufig gefragt) die Art und Weiſe, wie dies in Preußen geſchieht, nämlich durch Verordnung der Behörden anſtößig ſein? Wie lange wird ein Lehrgegenſtand facultatia betrieben, ehe er obligatoriſch wird? Wie viel wird darüber, auch in öffentlichen Blättern, geſchrieben, um die Eltern zu belehren, wie nöthig, wie heilſam der betreffende Gegenſtand ihren Kindern iſt? Dies geſchieht auch noch, wenn ſchon das „Obligatoriſch“ ausgeſprochen iſt. So wird Theilnahme für den Gegenſtand erweckt, und das Gewaltſame, was beim erſten Anſchauen eine Verordnung haben könnte, vermieden.

Dr. Meier in der freien Stadt Lübeck und der weiland Schulinſpector Dr. Clemen in Kaſſel erklären auch, daß der Handarbeitsunterricht in ihren Schulen obligatoriſch iſt, und ſind gewiß der Ueberzeugung, daß ſie nicht die Stellung der Schule zum Hauſe verrückt haben.

R. Schallenfeld hat die weiblichen Handarbeiten, die in der Schule gelehrt werden, in Klaſſen gebracht und einander übergeordnet; ſie fordert, daß ſie in aufſteigender Linie, vom Leichten zum Schweren gelehrt werden. Damit befolgt ſie einen didactiſchen Grundſatz, erleichtert das Erlernen der Handarbeiten, bewirkt raſchere Fortſchritte und ein größeres Maß der Leiſtungen, führt zu leichterem Verſtändniß der Arbeit. Somit fördert ſie das Wiſſen und Können, die formale und reale Bildung der Kinder. Das iſt kein ſchiefer Standpunkt, in den die Schule zum Hauſe gebracht wird. Ja — aber, ſagt vielleicht Dieſer oder Jener, damit zwingt die Schule vielleicht das Kind zu nähen, wenn in der Haushaltung Strümpfe gebraucht werden, oder zu ſtopfen, wenn Taſchentücher zu ſäumen ſind. Die Mütter werden unwillig, und die richtige Stellung der Schule zum Hauſe iſt gefährdet.

Die Schulſtunden ſind keine Arbeitsſtunden für die Bedürfniſſe des Hauſes, ſondern Lernſtunden zur Erlangung deſſen, was das Kind im ſpäteren Leben wiſſen und können muß. Hat das Mädchen in der Schule ſchon gut ſtricken oder ſäumen ge-

lernt, so hat die Schule gar nichts dagegen, wenn es in den Stunden, die die Schule nicht beansprucht, zu Hause Strümpfe strickt, Taschentücher säumt; und je besser es in der Schule diese Fertigkeiten gelernt hat, um desto besser und ergiebiger kann es dieselben zu Hause verwerthen.

Dr. Meier und Dr. Clemen*) klassificiren die Handarbeiten auch und bestimmen, was die Kinder arbeiten sollen.

R. Schallenfeld verwirft alle sogenannten Luxusarbeiten und beschränkt sich auf die zur Anfertigung nothwendiger Dinge erforderlichen Fertigkeiten. Da stößt sie wohl wieder bei den Müttern an? Sie fördert dadurch Sparsamkeit, Häuslichkeit und weckt Lust zu Arbeiten, die eine Zeit lang, in gewissen Kreisen wenigstens, verächtlich angesehen wurden, und deren man sich in vielen Schulen fast schämte. Ist dadurch die Schule in eine schiefe Stellung zum Hause getreten? Nein. Ueberdies sind: Stricken, Häkeln, Nähen, Stopfen, Wäschzeichnen, Namensticken die Grundfertigkeiten zu allen feinen und Luxusarbeiten. Wer das kann, kann auch die kostspieligsten Tapisserie- und Perlarbeiten machen.

Auch Dr. Meier und Dr. Clemen verwerfen Luxusarbeiten.

R. Schallenfeld verlangt, daß die Schülerinnen jede Arbeit selbständig, nur unter Leitung der Lehrerin machen, und schließt jedes Mitarbeiten, Helfen und Anordnen des Hauses aus; sie läßt es auch zu jeder Art der Handarbeit durch Vorübungen zu einem gewissen Grade von Fertigkeit bringen. In meiner Schule, gegründet im Jahre 1846, in der R. Schallenfeld bis zu ihrem 1864 erfolgten Tode treue Mitarbeiterin war, wird auch beim ersten Paar Strümpfe, welches das Kind strickt, weder das Auflegen, noch die Naht, noch der Hacken, noch das äußerste Zuspitzen von helfender Hand gemacht, und die Wäsche, die genäht wird, schneiden die Schülerinnen selbst zu.

Giebt das der Schule eine isolirte Stellung zum Hause? Viele Köche verderben den Brei, sagt ein bekanntes Sprüchwort. Wer würde zwei Maurermeistern den Bau eines Hauses zu

*) Siehe: Reform, 8 Bd., S. 84 und 257.

gleichzeitiger Ausführung übertragen? Und auf dem Unterrichtsgebiet würde es doch als ein großer Mißgriff angesehen werden, entsprungen aus gänzlicher Verkennung der Sache, wollten zwei Schreiblehrer dieselben Schüler unterrichten, der eine etwa des Montags, der andere des Donnerstags; oder wollten zwei Lehrer in einer Klasse Rechenunterricht geben, der eine etwa Kopf- der andere Tafelrechnen; oder zwei Lehrer Deutsch, der eine Grammatik, der andere Aufsatz.*) Und doch ist das noch nicht so schlimm, als wenn Mutter und Lehrerin über dieselbe Arbeit verfügen wollen, als wenn Mutter und Tochter, auch wohl Dienstmädchen und Schülerin an derselben Arbeit arbeiten; denn die beiden Lehrer sind (man muß es wenigstens voraussetzen) Sachverständige, können sich über die Leitung des Unterrichtes verständigen, stehen unter einer Oberleitung. Die Schule von dieser Art Theilnahme des Hauses frei zu machen, ist ein großer Vortheil für die Lehrerin, für die Schülerin, für den Unterrichtsgegenstand, für den anzufertigenden Gegenstand. Es ist kaum zu begreifen, daß es in Berlin (auch anders wo?) noch viele Schulen giebt, die das entwürdigende Joch des Hauses noch tragen, sich zur Erniedrigung, dem Unterricht zum Schaden. Warum geschieht's? Ist es Bequemlichkeit der Lehrerin, die bei diesem Verfahren aller Verantwortlichkeit überhoben ist, oder ist es Furcht vor der Herrsucht der Mütter, von denen man glaubt, daß sie sich das Anordnen bei den Handarbeiten nicht wollen nehmen lassen? Ich habe die Erfahrung gemacht, daß die Theilnahme für den Handarbeitsunterricht bei den Müttern viel reger ist, seitdem dieser Unterricht in meiner Schule reformirt ist. (Die ersten Anfänge dazu sind gleich bei Gründung der Anstalt im Jahre 1846 gemacht.) Diese Theilnahme bekundet sich darin, daß die Mütter gern der Mitleitung oder eigentlich Oberleitung

*) Der Merkwürdigkeit halber sei hier angeführt, daß in Berlin in einer sehr vornehmen Schule, die gar keinen Handarbeitsunterricht giebt, wirklich so etwas stattfindet. In einer Klasse hat ein Lehrer wöchentlich zwei Stunden Aufsatz zu üben. Das übrige Deutsch ist andern Händen anvertraut. Diese zwei Stunden sind die einzigen, die er in der Anstalt zu geben hat.

entſagen, daß ſie gegen den Gang des Unterrichtes nichts einwenden, daß ſie das erforderliche Material geben, daß ſie die Vorarbeiten, die zur Erlernung der Arbeit dienen und zugleich den Stufengang des Unterrichtes kennzeichnen, ſorgfältig aufbewahren, daß ſie die Hülfe der Kinder bei Anfertigung von Handarbeiten im Hauſe, wenn es die Zeit erlaubt, in Anſpruch nehmen, daß ſie die Kinder veranlaſſen, Arbeiten im Hauſe ſelbſtändig auszuführen, um ſich von der Fähigkeit der Kinder zu überzeugen, daß ſie die Kinder regelmäßig in die Schule ſchicken, daß nur wenige (meiſtens gerechtfertigte) Geſuche um zeitweiſe Dispenſation von dieſem Unterrichte einlaufen. *)

Auch die Anfertigung von Vorübungsſachen iſt, abgeſehen von dem erziehlichen und didactiſchen Vortheil, kein Schaden für die praktiſche Verwerthung des Unterrichts; denn die Zeit, die die Kinder auf die Vorübungen verwenden, wird reichlich dadurch erſetzt, daß ſie beſſer, raſcher und ſelbſtändiger arbeiten lernen.

---

*) Als meine Schule am 6. und 7. Mai 1863 eine Prüfung in Handarbeiten veranſtaltete, deren Hauptzweck darin beſtand, eine Ueberſicht der Lehrart, des Lehrganges, der Lehrmittel zu geben, waren ſo viele Mütter und auch einige Väter erſchienen, daß der Raum nicht alle Perſonen faſſen konnte, und ich habe nur zuſtimmende Urtheile gehört.

Ich benutze gleich dieſe Gelegenheit zu einer nothwendigen Erklärung. Der Berichterſtatter über dieſe Prüfung hatte — (ſiehe Berl. Blätter vom Mai 1863) die Bemerkung eingeſchaltet: Waren denn auch Berliner Lehrerinnen erſchienen? Dieſe Frage ſoll doch blos eine Mißbilligung ſein, daß keine erſchienen waren. Dr. Meier findet ſehr erklärlich, ja gerechtfertigt, daß ſich keine eingefunden hatten, um gleich den unabhängig geſtellten Männern von Fräul. Roſalie Schallenfeld zu ſehen und zu lernen.

Weder die Sachlage noch die daraus gezogenen Schlüſſe ſind richtig. Es waren eine Schulvorſteherin und mehrere Lehrerinnen zugegen. Mehr konnten nicht kommen; denn es waren nicht mehr eingeladen. Die Einladung zu der zweimaligen Prüfung war nicht durch öffentliche Blätter, ſondern durch gedruckte Einladungsſchriften geſchehen. Mehrere Schulvorſteherinnen und Lehrerinnen haben mir ſpäter ihr Bedauern ausgeſprochen, daß ſie nicht zugegen geweſen waren, und um die (gern gewährte) Erlaubniß gebeten, dem Unterrichte in allen Klaſſen beiwohnen zu dürfen, um die Methode überſichtlich kennen zu lernen.

Bei anderen Gegenſtänden, z. B. beim Schreiben und Zeichnen, werden ja auch keine Sachen für das Haus, als etwa Briefe, Rechnungen, Stickmuſter, die eben gebraucht werden, angefertigt, ſondern die Kinder ſchreiben und zeichnen, damit ſie es lernen. Die von R. Sch. aufgeſtellte Methode ſchließt auch das Anfertigen von verwendbaren Gegenſtänden nicht aus; aber ſie regelt es. Wenn die erſten Anfänge des Strickens, das Hervorbringen der rechten und linken Maſche geübt ſind, werden Strümpfe geſtrickt; wenn die Arten der Nähte an einem Nähtuch erlernt ſind, werden Hemden, oder andere Wäſche genäht, und ſo bei jeder Art der Arbeit.

Auch Herr Dr. Meier erklärt, daß er die Arbeiten der Schülerinnen bis zur Vollendung in der Schule behält, daß er Strickmuſter- und Häkelmuſterband, Marktuch, Stopftuch, Namentuch, Flicktuch anfertigen läßt.

R. Sch. lehrt die Handarbeiten ſo, daß die Schülerinnen ſich über das Verfahren ſowohl, wie über den angefertigten Gegenſtand vollſtändig ausſprechen können, und giebt einige Kenntniſſe über die Garne, Stoffe, Werkzeuge, die bei der Arbeit gebraucht werden. Dadurch bringt ſie den Handarbeitsunterricht in nähere Berührung mit anderen Lehrgegenſtänden, nimmt das Zeichnen, Rechnen, den ſprachlichen Ausdruck in den Dienſt deſſelben und fördert gleichzeitig die genannten Gegenſtände. Rettiger, Seminardirector zu Wettingen, fordert noch mehr: er verlangt, daß die Schule auch Wirthſchaftskunde lehre.

Daß die Theilnahme der Eltern für den Handarbeitsunterricht wachſen muß, wenn ſie ſehen, daß ihre Kinder wiſſen, wie ein Strumpf geſtrickt, wie Wäſche zugeſchnitten und genäht werden muß, nach welchen Angaben die Stärke des Garnes im Handel beſtimmt wird, warum mehr oder weniger gedrehtes Garn zu dieſer oder jener Arbeit beſſer iſt, liegt auf der Hand. Die Stellung der Schule zum Hauſe wird alſo auch durch dieſe Seite des Unterrichts nicht verrückt.

Schließlich und hauptſächlich verlangt R. Sch., daß der Handarbeitsunterricht ſich an die ganze Klaſſe oder Abtheilung gleichzeitig wende. Sie hebt ihn damit vom Privatunterricht

zum Schulunterricht, oder anders ausgedrückt, vom Einzelunterricht zum Gesammtunterricht empor. In der Klasse muß Klassenunterricht ertheilt werden, d. h. es muß so unterrichtet werden, daß alle Kinder sich gleichzeitig mit dem Lehrobjecte beschäftigen, daß die Thätigkeit des Lehrers, der Lehrerin Allen zu gute kommt, daß die Klasse als ein Ganzes behandelt wird, und in diesem Einen doch wieder jede einzelne Schülerin Beachtung und Förderung findet. Daß eine große Anzahl Schülerinnen in einem Klassenzimmer unterrichtet wird, macht den Unterricht noch nicht zum Klassenunterricht, auch das noch nicht, daß Alle nähen. Wenn einer Schülerin der Saum, einer anderen die Kappnaht, einer dritten das Einsetzen eines Aermels, einer vierten das Beschürzen eines Knopfloches u. s. w. gelehrt wird, so ist das kein gemeinsamer Unterricht und fördert wenig die Einzelnen, wenig oder gar nicht die Gesammtzahl der Klasse. Er nimmt viel Zeit und Kraft der Lehrerin in Anspruch, und die Schülerin muß oft lange warten, ehe sie an die Reihe kommt, um Unterweisung zu erhalten. Wenn eine Sache 30 Schülerinnen 10 Mal gesagt und gezeigt wird, so sagt's und zeigt's die Lehrerin 10 Mal, wird es jeder Schülerin einzeln 10 Mal gesagt und gezeigt, so sagt und zeigt sie $30 \times 10 = 300$ Mal, und jedes Kind hat es doch nur 10 Mal gehört und gesehen. Daß bei Gesammtunterricht mehr Schülerinnen bei gleichem Kraftaufwande unterrichtet werden können, daß sie an Verständniß der Sache, an Festigkeit in Wissen, an Fleiß, Eifer und Geschicklichkeit gewinnen, wäre, dächte ich, einleuchtend. Nach meiner Ueberzeugung und Erfahrung ist gerade das gemeinsame Unterrichten der bedeutendste Fortschritt bei der Umgestaltung des Handarbeitsunterrichtes und kann wohl nur von Dem angefochten werden, der die Handhabung desselben noch nicht kennt, oder der damit die Vorstellung verbindet, es müsse nun auch jedes Kind bei den Einübungen gleich viel Maschen stricken, gleichviel Stiche nähen, oder es dürfe die Lehrerin bei den Anfängerinnen, Schwachen, Ungeschickten der einzelnen nicht noch öfter einen Handgriff zeigen, eine Belehrung wiederholen. Je voller die Klassen, je niedriger die Schule, desto größer der

Vortheil, der aus gemeinſamem Unterricht erwächſt. Dr. Meier ſagt: *) Fünfzig Schülerinnen für eine oder zwei Lehrerinnen, ſelbſt für gewandte, iſt in unſern Augen zu viel. Auf der unterſten Stufe hat eine Lehrerin mit 5—10 Kindern vollauf zu thun. Alſo 25 Schülerinnen, von 50 will ich gar nicht ſprechen, und zwar nicht Anfängerinnen für eine Lehrerin zu viel, für Anfängerinnen 10 das höchſte Maß! Wenn wirklich nicht mehr Schülerinnen erfolgreich unterrichtet werden könnten, dann freilich müßte man, in Berlin wenigſtens, allein des Geldpunktes halber den Handarbeitsunterricht vom Lehrplan ſtreichen. 30 Schülerinnen zahlen monatlich 30—60 Thaler Schulgeld, eine Handarbeitslehrerin erhält monatlich 5—6 Thaler Gehalt, 3 Lehrerinnen alſo 15—18 Thaler. Es würde demnach für den Handarbeitsunterricht die Hälfte oder das Viertel des ganzen Schulgelds verausgabt. Wie viele Handarbeitslehrerinnen müßte man ferner anſtellen! Und wenn die Klaſſenlehrerin auch den Handarbeitsunterricht geben kann, was beſonders bei kleineren Kindern ſehr gut iſt, denn je weniger Unterrichtende in einer Klaſſe, deſto beſſer, ſo müßten ihr (wir nehmen die mäßige Zahl von 20 Schülerinnen an) 2 Hülfslehrerinnen gehalten werden. Sollen die drei in einem Zimmer unterrichten? Das würde wieder ein ſtummes Vormachen oder ein Zuflüſtern werden; von einem allgemeinen Beſprechen der Arbeit könnte dann nicht die Rede ſein. Nach der Schallenfeld'ſchen Methode werde die Kleinen von der erſten Stunde an angeleitet, die Arbeit (einen Strumpf) anzuſehen, die verſchiedenen Maſchenarten, das Abnehmen, die Fehler zu erkennen und zu unterſcheiden.

Später wird von der Form des Strumpfes, ſeinen einzelnen Theilen, dem Verhältniß der Theile zu einander, der Art und Weiſe, wie die Form hervorgebracht wird u. ſ. w., geſprochen. Alle Schülerinnen der Klaſſe nehmen an dieſen Beſprechungen, die etwa eine halbe Stunde dauern und wöchentlich zweimal ſtattfinden, Theil und ſtricken während dieſer Zeit nicht. Dadurch wird ihnen aber das Auge für die Arbeit geöffnet; ſie

*) Siehe: Allgemeine deutſche Lehrerzeitung vom 29. Januar 1865.

machen weniger Fehler, können die gemachten ſelbſt verbeſſern, bedürfen bei der Arbeit weniger der Anleitung und Belehrung, und hieraus erwächſt der Lehrerin die Möglichkeit, auch auf der unterſten Stufe, die unbedingt die ſchwerſte und mühevollſte iſt, 30 Schülerinnen ohne übermäßige Anſtrengung erfolgreich zu unterrichten. Auf der zweiten Strickſtufe und den folgenden in anderen Arbeiten laſſen ſich 40—50 Schülerinnen belehren.

Durch eine erfolgreiche, die Selbſtändigkeit fördernde, weniger Lehrkraft erfordernde Ertheilung des Unterrichts kann nur der Schule wie dem Hauſe gedient ſein, und ſo hätte ich denn nach meiner Meinung nachgewieſen, daß durch die Schallenfeld'ſche Methode die Stellung der Schule zum Hauſe keine falſche oder ungünſtige, ſondern daß durch dieſelbe dem Hauſe noch viel mehr als in ſonſtiger Weiſe gedient wird.

Nun zur Wiederlegung des zweiten Einwurfs, die Stellung des Handarbeitsunterrichts zu den übrigen Lehrgegenſtänden betreffend.

Durch die Schallenfeld'ſche Methode wird der Handarbeitsunterricht in ſeiner Handhabung den übrigen Lehrgegenſtänden ebenbürtig; er nimmt andere Gegenſtände, als Sprachübung, Anſchauungsübung, Rechnen, Zeichnen in ſeinen Dienſt und fördert gleichzeitig dieſe Objecte dadurch, daß ſie auch beim Handarbeitsunterricht vorkommen. Er ſteht nun nicht mehr vereinzelt da, ſondern ſchließt ſich nehmend und gebend dem übrigen Unterrichte an.

Bedarf es noch eines Beweiſes, daß ſeine Stellung zu den übrigen Lehrgegenſtänden keine ſchiefe, ſondern erſt die richtige und würdige wird? Ich glaube nicht.

Es fragt ſich nun noch: Iſt die Methode überall anwendbar, oder nur etwa in Berlin und anderen Großſtädten, wie Dr. Meier meint?

Die Methode fordert weniger Lehrkraft, da eine größere Anzahl Schülerinnen gleichzeitig unterrichtet werden kann, erleichtert das Lernen und bildet nächſt der Hand auch den Geiſt, ſie ſpart alſo Kraft, Geld und Zeit und giebt größere Bildung. Das iſt überall anwendbar. Sie fordert Ma-

terial. Das thut jeder Lehrgegenstand, und der Handarbeitsunterricht mag gelehrt werden, wie er will, es muß immer Garn da sein, um zu stricken, Leinwand oder ein anderer Stoff, um zu nähen. R. Schallenfeld verwirft alle Luxusarbeiten, lehrt, große Sparsamkeit beobachtend, an Material, das wenige Groschen kostet, das Nähen der Nähte, das Stopfen, das Wäschezeichnen, das Namensticken u. s. w. Die Methode ist also in Bezug auf Material durchaus nicht kostspielig. Sollte das nicht überall anwendbar und annehmbar sein?

Aber die Methode fordert bestimmtes Material zur bestimmten Zeit, z. B. Garn, wenn das Kind stricken, Leinwand, wenn das Kind nähen lernen soll, und arme Eltern haben vielleicht gerade kein Geld das, was gefordert wird, zu kaufen. Ja, da muß dann der Patron der Schule, die Gemeinde, die allgemeine Wohlthätigkeit hinzutreten, und es muß für Herbeischaffung des Materials gesorgt werden, wie für Herbeischaffung von Schulbüchern, Schreibmaterial und sonstigem Schulbedarf gesorgt wird. Es läßt sich in solchen Fällen durch Vorschuß, durch Verwerthung der Arbeit u. dergl. mancherlei Hülfe bringen. Nach dieser Seite hin eingehendere Vorschläge zu machen, kann hier meine Aufgabe nicht sein. Es werden sich ja solche Vorschläge nach den besonderen Verhältnissen jeder Schule oder wenigstens jeder Art von Schulen richten müssen.

Auch unter den allertraurigsten äußeren Verhältnissen ist doch das Wesen der Schallenfeld'schen Methode, der gemeinsame Unterricht noch dadurch aufrecht zu erhalten, daß gemeinsame Besprechungen und Belehrungen über die Art der Arbeit, die zur Zeit erlernt und geübt wird, gehalten werden; dadurch aber wird wieder ihr Hauptzweck, Kopf und Hand zu bilden und die Handarbeit auch zu einer Kopfarbeit zu machen, erreicht.

Ich schließe meine Betrachtung und Erwiderung mit dem Bemerken, daß dieselbe schon vor Monaten fast vollendet war; aber Krankheit und Ueberhäufung mit unabweisbaren Berufsgeschäften haben mich verhindert, dieselbe früher dem Druck zu übergeben.

Es hat sich indessen meines Wissens in der Sachlage nichts,

wenigſtens nichts Weſentliches geändert, und ſo wird denn dieſelbe wohl noch am Platze ſein.

Berlin, d. 26. Dec. 1866.

Agnes Schallenfeld,
Vorſteherin einer höheren Töchterſchule in Berlin.

VI.

Mancherlei.

1. Dieſterweg-Stiftung.

Nachdem das Grundkapital der Dieſterweg-Stiftung nunmehr die Höhe von 1000 Thalern erreicht hat, ſtellt das proviſoriſche Curatorium für die erſte Preisaufgabe folgendes Thema:

Unter welchen Bedingungen ſind die Lehrerbildungsanſtalten im Stande, den Forderungen unſerer Zeit gerecht zu werden?

Die Concurrenzarbeiten ſind bis 1. Auguſt 1868 an den Schulvorſteher H. Bohm, Berlin, Louiſenſtraße Nr. 10, einzuſenden. Die Namen der Verfaſſer dürfen nicht auf den eingeſendeten Arbeiten ſtehen; doch ſind ſie mit einem Motto zu begleiten, welches gleichfalls außen auf ein verſiegelt beizufügendes, innen die Adreſſe des Verfaſſers enthaltendes Couvert zu ſetzen iſt.

Für die als beſte anerkannte und preiswürdig befundene Arbeit iſt ein Preis von zwölf Friedrichsd'or ausgeſetzt.

Die Namen der Preisrichter werden noch bekannt gemacht werden.

Für den Fall der Veröffentlichung der gekrönten Preisſchrift als ſelbſtändige Broſchüre iſt der Verfaſſer verpflichtet, dieſelbe bis zur Höhe von 100 Exemplaren dem Curatorium zu $^1/_3$ des Ladenpreiſes für die Mitglieder der Stiftung zur Dispoſition zu ſtellen.

Die verehrten Redactionen, namentlich der Schulzeitungen,

werden um recht baldigen Abdruck dieſer Bekanntmachung gebeten.

Berlin, den 29. Dec. 1867.

Das proviſoriſche Curatorium der Dieſterweg-Stiftung.

2. In Oeſterreich weht jetzt eine freiere und beſſere Luft. Auch das Pädagogium, deſſen Errichtung auf Schwierigkeiten ſtieß, tritt jetzt ins Leben. Es iſt das eine vom Gemeinderathe für die Volksſchullehrer der Kommune Wien errichtete Fortbildungsanſtalt. Sie ſoll eine fachwiſſenſchaftliche, pädagogiſche und künſtleriſche Bildung gewähren. Dem Zwecke der praktiſchen Ausbildung dient eine Uebungsſchule, die eine in jeder Hinſicht muſterhafte Volks- und Bürgerſchule ſein ſoll. — Der Director ſoll aus der Reihe tüchtiger Fachleute vom Gemeinderath gewählt werden. Er wird auf halbjährige Kündigung angeſtellt und erhält an Gehalt die allerdings recht mäßige Summe von 2500 Gulden. Der Lehrkurſus umfaßt drei Klaſſen oder Jahrgänge, in denen zunächſt folgende Gegenſtände gelehrt werden: Deutſche Sprache und Litteratur, Rechnen und Geometrie, Naturgeſchichte, Phyſik und Chemie, Welt- und Heimathskunde, Geſchichte, Anthropologie, Geſchichte der Pädagogik, Methodik, Zeichnen und Formarbeiten und endlich — wenn es die Zeit geſtattet — lateiniſche Sprache, Geſang und Turnen. In Bezug auf die Religion iſt jeder Zögling verpflichtet, „ſich alljährlich mit einem Zeugniſſe über den Genuß eines ſeinem Glaubensbekenntniſſe und dem Zwecke der Anſtalt entſprechenden Unterrichts (?) auszuweiſen.“ Der Geiſt des Unterrichts wird durch folgende Feſtſetzung charakteriſirt: „Alles gedächtnißmäßige Aufnehmen des Vorgetragenen einerſeits, ſowie alles Dogmatiſiren und Octroyiren von Anſichten andererſeits, ſoll ſtrenge vermieden werden, vielmehr der ganze Unterricht dahin gehen, zur Selbſtthätigkeit anzuregen, das freie Selbſturtheil zu ermöglichen und die eigene Fortbildung anzubahnen.“ — Die Oberaufſicht wird von der k. k. Statthalterei und dem Miniſterium für Kultus und Unterricht ausgeübt. Zur ſpeciellen Aufſicht ernennt der Gemeinderath eine Commiſſion von fünf Mitgliedern. Glück auf denn!

3. Unsere junge Schwester, die Leipzigerin — nicht für Erziehung und Unterricht, sondern für Pädagogik — bringt im 5. Hefte des ersten Bandes einen sehr lesenswerthen Aufsatz über die natürlichen Anlagen, fordert dann eine größere Theilnahme des Lehrerstandes an den Angelegenheiten der Schule und findet es im dritten Aufsatze sehr abnorm, daß unseren deutschen Kindern der Gegenwart vorwiegend jüdisch-orientalische Poesie und Geschichte des Alterthums als Geistesnahrung geboten wird. Die Leipziger Blätter für Pädagogik stimmen also ein in die Klage, welche schon ehedem von Lüben erhoben worden ist. Alt-Israel kann stolz darauf sein, daß es die Geister der Söhne unseres Volks noch immer vorwiegend mit Nahrung zu versorgen berufen ist, während man die mehr als reichlichen Gaben des deutschen Geistes links liegen läßt. Lüben und die Leipziger haben Recht. Im nächsten Jahrhundert wird man staunen über den pädagogischen Unverstand der Gegenwart, die leider ihre jüdischen Erzväter beibehalten und die sonstigen Gestalten der israelitischen Dichtung und Geschichte als höchste Tugendhelden der Jugend auch ferner vorführen wird. Indessen: Die Wahrheit macht in allen Dingen frei, wenn auch oft recht langsam. —

Der Bericht über die 16. allgemeine deutsche Lehrerversammlung schildert zunächst drei Persönlichkeiten, die in Hildesheim und anderswo aufgetreten sind. Referent dankt für sein eigenes Conterfei. Feinde hätten natürlich anders gezeichnet. Ich habe das freundliche Lichtbild mit einer solchen feindlichen Zeichnung zusammengehalten und werde aus dem Doppeleindruck zu lernen suchen. Im Stereoskop wollen sich beide Bilder freilich nicht decken. — Schließlich wird einigen Sonderbündlern in Sachsen in den „pädagogischen Herrenhaussitzungen“ der Text gelesen. Das muß man unseren Freunden lassen: sie erkennen das Terrain des Kampfes, führen eine scharfe Klinge und betrachten die Wahrheit ausschließlich als ihren Leitstern.

4. Zu den Männern, welche sich um die Fortentwicklung und Reformation des höchst wichtigen Zeichenunterrichts sehr verdient gemacht haben, gehört der Maler Friedrich Heimer-

dinger in Hamburg. Seine „Elemente des Zeichnens nach körperlichen Gegenständen“ sollten sorgfältig studirt werden von Allen, die entweder selbst im Zeichnen zu unterrichten, oder wenigstens ein Urtheil über die Leistungen in diesem Gegenstande zu fällen haben. Im Princip ist Heimerdinger einverstanden mit W. Stier, dessen wichtiges Wort in diesen Blättern noch einmal seine Stelle finden möge. Es lautet: „Die Kunst der Zeichnung wird vornehmlich gewonnen durch die Erlernung der Kunst, Formen mit Schärfe und Genauigkeit zu beobachten oder überhaupt zu sehen. Wer diese Kunst erlernt hat, dem folgt die Hand sehr bald. Das Zeichnen ist demnach seiner ganzen Tendenz nach weniger eine mechanische Uebung oder ein Handexercitium, — als welches dasselbe zumal in den größeren deutschen Kreisen gedacht und in diesem Sinne gewöhnlich traktirt wird — sondern es ist vorwiegend eine Gymnastik des Geistes, bei welcher die Beobachtung, der Verstand, die Phantasie und das allgemeine Formgefühl in gleicher Weise in Anspruch genommen und geschult werden. In diesem Sinne gefaßt und mit der Jugend gehandhabt, gehört das Zeichnen zu den wichtigsten allgemeinen Bildungsmitteln des Geistes.“ — Durch eine derartige Anschauung von der Bedeutung und der Art und Weise des Zeichenunterrichts wird das Copiren von Vorlagen, „das Zuckerbrod des Bildermachens,“ wie Heimerdinger sagt, beseitigt. Den Zeichenunterricht nach seinem Gange will er erst mit dem zehnten Lebensjahre beginnen lassen. Da man aber die Schulkinder gewöhnlich schon von Anfang an zeichnen läßt, so hat sich das Bedürfniß nach guten Vorübungen geltend gemacht. Was nach dieser Seite hin bisher geliefert worden ist, hält unser Autor theils für ungenügend, theils geradezu für verderblich. Namentlich hält er das Fröbel'sche Netzzeichnen für eine Spielerei, die wohl in den Kindergarten hineinpasse, in der Schule aber, die den Ernst der Sache fordere, keine Anwendung finden dürfe. Damit verwirft er auch die Zeichentafeln des Dr. Stuhlmann, die von hier aus ihren Ausgangspunkt nehmen. Die Gewinnung der Handfertigkeit, so behauptet Heimerdinger, die man beim Netzzeichnen vor-

zugsweiſe im Auge habe, werde dadurch nicht erreicht; die Handfertigkeit bilde auch beim Zeichnen einen ganz untergeordneten Faktor im Vergleich zu dem geübten Auge und dem Verſtändniß der Form; ſie ſtellen ſich auch bei richtiger Handhabung der Sache ganz von ſelbſt ein. Dagegen iſt nun freilich zu ſagen, daß Fröbel keineswegs die Handfertigkeit als Ziel ſeines Strebens im Auge hatte, ſondern die Anregung und Stärkung der Phantaſie durch das Erfinden ſelbſtändiger Formen an der Hand des Geſetzes von der Vermittlung der Gegenſätze. Die Erfindung neuer und ſchöner Formen ſpielt auf dem Gebiete menſchlicher Arbeit bekanntlich keine unweſentliche Rolle, und die Arbeitskraft wollte Fröbel bei ſeinen Schülern in ihren Elementen entwickeln. — Wir ſind nicht Sachkenner genug, um in dieſer Sache richten zu können. So viel aber ſteht feſt, daß das Körperzeichnen Heimerdingers zu den gediegenſten Reſultaten führt. Auch werden die neuen Vorlagen ſicherlich ihre gute Wirkung nicht verfehlen. Der Körper erſcheint hier in ſeinen Vorderflächen, und die 40 Tafeln bieten alles, was als nothwendige Vorübung zum dereinſtigen Körperzeichnen erſcheinen könnte. Ihr Herausgeber meint, daß man mehrere Tafeln in einer Klaſſe anwenden müſſe, da er die völlige Durchführung des Klaſſenunterrichts beim Zeichnen nicht für möglich hält. Er ſagt: „Den Zeichenunterricht völlig zum Klaſſenunterricht zu geſtalten ſuchen, hieße nur auf eine Methode ſinnen, bei welcher der Lehrer es möglichſt bequem hat und die Schüler nichts lernen.“

Was ſagt Herr Georg Wenzel in Gera dazu?

VII.

Beurtheilungen und Anzeigen.

1. **Deutſches Leſebuch** von Dr. F. C. Paldamus, Director der höheren Bürgerſchule zu Frankfurt a. M. Untere Stufe 1. und 2. Kurſus. Zweite Aufl. Frankf. a. M. 1867, Joh. Chr. Hermann'ſche Buchhandlung. New-York. L. W. Schmidt.

Dieſes Leſebuch iſt ſeiner Zeit von Dieſterweg ausführlich beurtheilt und in die deutſchen Schulen eingeführt worden.

Es hat ſich ſeit ſeiner Vollendung weiter und immer weiter verbreitet, nicht allein im Vaterlande, ſondern auch auf der weſtlichen Hemiſphäre unſeres Planeten, namentlich in den Vereinigten Staaten. Und das Buch verdient dieſe Verbreitung. Unter der Unzahl von gleichartigen Schöpfungen ragt es neben wenigen Rivalen hervor durch ſeltene Güte und befriedigt alle gerechten Anforderungen, welche eine höhere Schule an ein Leſebuch zu ſtellen die Pflicht hat. Selbſtverſtändlich muß ein ſolches Werk trotz der beſten urſprünglichen Einrichtung ſtets vervollkommnet werden, und wir freuen uns daher, daß Herr Dr. Baldamus ſchon jetzt die Gelegenheit hat, mit ſeinen Verbeſſerungen hervorzutreten. Die Einleitung zum erſten Theile iſt auf allgemeinen Wunſch für die Hand des Lehrers, dem ſie gratis geliefert wird, abgetrennt worden. Sie enthält ein Kapitel über die Rechtſchreibung, ein zweites über die Methodik des deutſchen Unterrichts überhaupt und die Behandlung dieſes Lehrgegenſtandes auf der erſten Stufe insbeſondere, endlich Regeln für die Orthographie. Im Leſebuch ſelbſt treten uns mehrere zweckmäßige Veränderungen entgegen; namentlich iſt der proſaiſche Lehrſtoff vermehrt worden. Möge unſer Frankfurter Pädagog auch ferner bereitwilligſt auf alle Wünſche hören, welche in Folge des Gebrauchs bei denkenden Lehrern entſtehen! Auch wir gedenken ihm ſpäter unſer Herz auszuſchütten.

2. **Volks-Atlas** über alle Theile der Erde für Schule und Haus. Hrsg. von Dr. Ed. Amthor, Director der Handelsſchule und kaufmänniſchen Hochſchule und Wilhelm Ißleib, Vorſteher des geographiſchen und ſtatiſtiſchen Inſtituts in Gera. Zweite mehrfach berichtigte Auflage. Gera 1867, Ißleib und Rietzſchel.

Hier iſt für 7½ Sgr. das Menſchenmögliche geboten. Der Volksatlas enthält 24 gute Karten in Farbendruck. Für die Volksſchulen und die unteren und mittleren Klaſſen der höheren Schulen reicht das Dargebotene völlig aus, und man hat daher nicht nöthig von den Schülern dieſer Schulen und dieſer Klaſſen die Anſchaffung theurer Kartenwerke zu verlangen. Der geringe Preis öffnet dem genannten Buche auch den Weg in die ärmere Familie, wird alſo zur Verbreitung allgemeiner Bildung bei-

tragen. Die Herren Dr. Amthor und Ißleib haben ſich durch Herſtellung des Ganzen ein wirkliches Verdienſt erworben.

3. **Atlas antiquus.** Zehn Karten zur alten Geſchichte entworfen und bearbeitet von Heinrich Kiepert. Vierte vollſtändig umgearbeitete Auflage. Berlin 1867, Dietrich Reimer. Preis 1 Thlr. 15 Sgr.

Inhalt: 1. Orbis terrarum antiquis notus. 2. Imperia Persarum et Macedonum. 3. Asia citerior. 4. Graecia cum insulis et oris maris Aegaei. 5. Graecia ampliore modulo descripta. 6. Italia. 7. Italiae pars media cum delineatione Urbis Romae. 8. Hispania, Mauretania et Africa. 9. Gallia, Britannia, Germania. 10. Imperium Romanum.

Ein ganz vortrefflicher Atlas der alten Welt. Schülern die ſich mit dem Studium der altclaſſiſchen Sprachen beſchäftigen, kann man kein beſſeres Werk empfehlen. Einzelne Karten, die zu dem ſehr mäßigen Preiſe von 6 Sgr. verkauft werden, ſind in allen den Klaſſen höherer Schulen, in denen die alte Geſchichte vorgetragen wird, mit großem Nutzen zu verwenden und bieten in der Hand der Schüler ein ſehr willkommenes Hülfsmittel für den Unterricht. Das ſolide und ſchöne Werk macht ſowohl dem Herausgeber als auch der Verlagshandlung alle Ehre.

4. **J. J. v. Littrow's Atlas des geſtirnten Himmels für Freunde der Aſtronomie.** Dritte vielfach verbeſſerte und vermehrte Auflage. Hrsg. von Karl v. Littrow. Stuttg. 1866, Guſtav Weiſe. Preis 1 Thlr.

Ein längſt anerkanntes gediegenes Werk, allen Freunden der Aſtronomie und allen Schülern der aſtronomiſchen Geographie warm zu empfehlen zur Orientirung am geſtirnten Himmel. Der Atlas eignet ſich vorzüglich zum Feſtgeſchenke für die reifere gebildete Jugend.

5. **Wolff's poetiſcher Hausſchatz des deutſchen Volkes.** Ein Buch für Schule und Haus. Erneuert von Karl Oltrogge. Vierundzwanzigſte neu bearbeitete und verbeſſerte Auflage. Leipzig 1867, Otto Wigand.

Das bekannte Werk enthält eine überſichtliche Darſtellung der Geſchichte der deutſchen Poeſie, eine kurzgefaßte deutſche Poetik, vollſtändige Auswahl deutſcher Dichtungen aller Zeiten, chronologiſch und nach den Gattungen geordnet, und biographiſche Angaben über die Dichter, aus deren Werken Poeſien gewählt

wurden. Die neueste Bearbeitung ist von der Verlagshandlung Carl Oltrogge übertragen worden. Eine bessere Wahl konnte kaum getroffen werden. Die Tendenz des Buchs ist dieselbe geblieben: „es soll eine nach der Niedrigkeit des Preises möglichst umfangreiche Sammlung deutscher Dichtungen sein, welche mit den erheblichsten Dichtern und mit den poetischen Gattungen bekannt macht und den Entwicklungsgang der deutschen Poesie einigermaßen erkennen läßt.“ Bestimmt ist das Werk für alle Gebildeten, namentlich aber für die heranwachsende deutsche Jugend. Carl Oltrogge hat bei seiner Umarbeitung die Zahl der herbeigezogenen Dichter beschränkt, dadurch vieles Unbedeutende und Uninteressante entfernt und eine größere Auswahl des Bedeutenderen gegeben. Die älteren Poesien sind in Uebersetzungen wiedergegeben. — Das nützliche, 1024 Seiten bei engem Drucke zählende Buch wird hoffentlich noch in recht vielen Familien „Hausschatz“ werden und zur Erweiterung der Kenntniß unserer poetischen Litteratur nach wie vor viel beitragen.

6. **Allgemeiner litterarischer Anzeiger für das evangelische Deutschland.** Herausgegeben von den Pfarrern Andreä und Brachmann. Gütersloh und Leipzig, C. Bertelsmann.

Das erste Heft (Octoberheft 1867) dieser neuen Zeitschrift liegt vor uns. Nach dem Prospectus haben sich über 200 kirchlich orthodox gesinnte Männer zusammengethan, um von ihrem Standpunkte aus eine Uebersicht über alle Erscheinungen unserer Litteratur und Beurtheilungen wichtiger Novitäten zu bieten. Man will den Ultramontanismus und den Unglauben nicht mehr allein zu Worte kommen lassen, und ihre schlimmen Einflüsse durch ein „in positiv-christlichem Sinne redigirtes Litteraturblatt“ zu brechen suchen. Es hat den Herren nicht gefallen, genau und bis ins Einzelne hinein anzugeben, was sie unter „positiv-christlich“ verstehen. Giebt es vielleicht auch eine negative Christlichkeit? Und hat eine religiöse Richtung das Recht, sich als die allein positive hinzustellen? Der Begriff „positive Christlichkeit“ gehört unserer Meinung nach zu den Ausgeburten der Unklarheit, welche die neuere Zeit in überreichlichem Maße hervorgefördert hat. — Unter der Rubrik „Ueber-

ſichten“ wird zuerſt der Streit über die Regelung der confeſſionellen und kirchlichen Verhältniſſe in den neuerworbenen Provinzen Preußens vorgeführt. Dann kommt die Philoſophie an die Reihe. Ihr Zuſtand iſt nach unſern Kritikern ein Nothſtand, und ſie wollen nur die chriſtliche Philoſophie gelten laſſen. „Chriſtliche Philoſophie iſt die auf dem Grunde des Gewiſſens dem Zwecke der Lebensweisheit dienende Wiſſenſchaft der Prinzipien, welche es als nothwendig anerkennt, daß ſie, um von ihrem Ausgangspunkte zu ihrem Zielpunkte zu gelangen, durch das geſchichtliche Chriſtenthum ſich vermitteln, und welche dieſe Vermittlung wirklich vollzieht.“ Das heißt in klarem Deutſch: Die Philoſophie iſt Dienſtmagd der Theologie, und wo ſie ſelbſt die Herrin ſpielen möchte, wird ihr Zuſtand Nothſtand, und ſie kann alsdann keine Gnade finden vor dem Forum der proteſtantiſchen ſogenannten Orthodoxie. Dieſe Kämpfer gegen den Ultramontanismus ſtehen Rom weit näher als ſie glauben. Glücklicher Weiſe wird ihr Bannſtrahl eben ſo wenig zünden, wie der aus dem Vatican! — Als dritter Gegenſtand erſcheint die ſociale Frage, als vierter die neueſte geologiſche Litteratur, als fünfter eine Umſchau in der illuſtrirten Preſſe. Wir erwarteten, daß auch die Pädagogik an die Reihe kommen werde, ſahen uns aber getäuſcht. Was die Schulmänner aber von den Herausgebern dieſes neuen Anzeigers und ihren Helfershelfern zu erwarten haben, erhellt aus einer Recenſion der Seyffarth'ſchen „Dorfſchulen.“ Dieſer verdienſtlichen geſchichtlichen Darſtellung wird nachgeredet, daß in ihr nichts Neues enthalten ſei. Die ſchätzenswerthe Kritik der Regulative erſcheint den Kritikern „mißlungen“ — warum? wird nicht geſagt. Seyffarth, ſo heißt es, ſcheine vermitteln zu wollen zwiſchen Glauben und Unglauben. Der Schlußſatz ſetzt der Beurtheilung die Krone auf. Er lautet: „Es weht viel moderne Schulmeiſterluft darin.“ Wiſſen denn die Herren nicht, daß dem Schimpfworte „Schulmeiſter“ das Schimpfwort „Pfaffe“ entſpricht? Wollten wir Gleiches mit Gleichem vergelten, ſo könnten wir von unſerm Standpunkte aus in folgender Form reſumiren: Es weht in dem neuen Anzeiger nicht allein viel moderne Pfaffenluft, — nein, das

ganze Fahrzeug wird von dieſer Luft getrieben. Wollen ſehen, ob ſie ſtark genug iſt, das Schiff durch den Ocean des Lebens erfolgreich hindurch zu bringen.

7. **Lehrbuch der Geometrie** für Stadtſchulen und Schullehrer-Seminare. Von A. Stubba. 5. Aufl. Leipzig 1867, Verlag von Eduard Kummer. 230 S.

Das Buch enthält das übliche Quantum der Elementargeometrie mit Ausſchluß der Geometrie der Lage wie aller Sätze der Stereometrie, welche nicht zur Beſtimmung des Volumens der Körper nothwendig ſind. Die Hauptprinzipien der Behandlung ſind Anſchauung, Conſtruction und Anwendung. Die erfahrungsmäßig gegebenen räumlichen Begriffe werden wo nöthig ſchärfer und beſtimmter aufgefaßt und dem Schüler zur Verarbeitung übergeben. Dieſe beſteht vorzugsweiſe im Zeichnen und Rechnen. Das Zeichnen macht die Schüler mit den Gegenſtänden vertraut, bereitet öfters ſpätere Sätze vor — z. B. den pythagoreiſchen Lehrſatz ſchon ſehr frühe — und übt die geometriſche Anſchauung. Daher ſind die Conſtructionen oft ſehr zahlreich: eine Parallele zu einer Geraden durch einen gegebenen Punkt wird auf 6 verſchiedene Arten gezogen, der rechte Winkel auf 14fache Weiſe conſtruirt; daher wird viel mit in Zahlen vorgeſchriebenen Größen operirt. Für das Rechnen ſind eine große Anzahl gute Uebungsaufgaben zuſammengeſtellt. Die Anwendung findet ihr Recht nicht nur in dem ſchon Genannten, ſondern auch in der Berückſichtigung wirklicher Verhältniſſe und vor Allem in dem Feldmeſſen ohne koſtſpielige Apparate. „Wiſſenſchaftliche“ Beweiſe treten erſt ſpäter auf und ſind überhaupt ſeltener als anſchauliche. Dieſelben werden öfters den Schülern nach Anleitung einer Figur überlaſſen, nicht ſelten auf mehrfache Weiſe. So iſt der Satz über das Verhältniß des Außenwinkels des Dreiecks zu den Innenwinkeln durch nicht weniger als 4 verſchiedene Figuren zum Beweiſe vorgelegt. Die Ausführung iſt im gemeinen eine ſehr zweckmäßige, beſonders gelungen die Ausmeſſung der Figuren. Bemerkenswerth ſind auch die Specialitäten S. 141 u. S. 151 ff.

An dieſe allgemeine Charakteriſtik knüpfe ich noch einige

Bemerkungen über Einzelnes. Der Verf. nennt Ludolf von Cöln einen Niederländer. Das ist gewiß nicht richtig; denn Ludolf von Cöln ist ein guter Deutscher aus Hildesheim und muß mit demselben Rechte ein Deutscher genannt werden, mit welchem wir unsere nach Rußland, Ungarn, Amerika berufenen deutschen Gelehrten noch zu den Deutschen rechnen.

Nicht immer zweckmäßig ist die Bezeichnung. So wird z. B. der Inhalt des Dreiecks durch $\frac{g \cdot h}{2}$, aber der des Trapezes durch $\frac{a\,c\,(b\,x + d\,e)}{2}$ angegeben; in jener Formel ist die Regel gewissermaßen auch in Worten gegeben, in dieser muß man erst die Elemente an der Figur zusammensuchen, warum nicht $\frac{(a+b)\,h}{2}$? Ausdrucksweisen wie „Es ist A D ½ A C" machen wenigstens einen seltsamen Eindruck, warum nicht das eben so Kurze: A D = ½ A C?

Der Gebrauch des Planspiegels S. 221 kann schwerlich gebilligt werden, da es an Mitteln fehlt denselben horizontal zu stellen. — „Der Unterschied verschiedener Halbmesser als Halbmesser bedingt denselben Unterschied der Peripherien. Zwischen Kreisumfängen von 8 und 5" Durchmesser ꝛc." ist nicht verständlich genug ausgedrückt. — Die Erweiterung des Begriffs Nebenwinkel auf eine beliebige Anzahl von Winkeln an einem Punkte einer Geraden an derselben Seite scheint eine nicht zweckmäßige. Die „halbregelmäßigen" Figuren, d. h. solche, welche entweder gleiche Seiten oder gleiche Winkel haben, enthalten, wenn auch keinen widersprechenden, so doch einen höchst unfruchtbaren Begriff.

Aufgefallen ist mir die Bemerkung: „Es ist recht einzuschärfen, daß diese Wahrheit — nämlich: „In jedem Dreieck liegen gleichen Seiten auch gleiche Winkel gegenüber und umgekehrt. Eben so auch in congruenten Dreiecken." — nicht allgemeine, sondern nur für ein Dreieck oder für congruente Dreiecke Geltung hat." Denn ich kann mich nicht erinnern, daß hierin auch nur eine Spur von Verwirrung vorgekommen sei, und

kann auch aus der Darstellung des Verfassers nichts finden, woraus sich eine solche Verwirrung erklären lasse; es müßte denn in der Nebeneinanderstellung der beiden heterogenen Sätze selbst die Ursache derselben liegen.

Schließlich erinnert die Bemerkung, daß sich neuerdings wieder fünf preußische Seminare zur Einführung des Buches entschlossen haben, an die heillosen preußischen „Regulative." So gut und zweckmäßig das Buch in seiner Art ist: für Seminare nimmt es entschieden einen zu niedrigen Standpunkt ein, einen Standpunkt, der in manchen andern Ländern kaum zur Aufnahme in das Seminar befähigen würde. Doch das ist nicht Schuld des Verfassers. **F. B.**

8. **Buchstabenrechnung und Algebra** von J. B. Saß. I. Theil. 4. Aufl. Altona 1867, Schlüter. 204 S. u. Logarithmentaf. 46 S.

Das Buch ist mehr Uebungs- als Lehrbuch, es giebt mehr Aufgaben und einzelne Auflösungen als eine Entwicklung der arithmetischen Gesetze; aber die Aufgaben sind so gewählt, daß sie ohne Weiteres durch Anwendung der Definition gelöst werden können, und die späteren trefflich vorbereiten, man erhält daher die Gesetze von selbst als Resultate zu den Aufgaben. Besonders schön ist dies im 3. und 4. Abschnitte durchgeführt. Ueberhaupt wird für die Vorbereitung des Folgenden in hinreichendster, ja beinahe ängstlicher Weise gesorgt. Das geschieht z. B. recht augenfällig bei der Ergänzung des Ausdrucks $x^2 + px + q$ zu einem vollständigen Quadrat. Besonderes Gewicht wird mit Recht auf solche Formeln gelegt, welche von vielfacher Anwendung sind, wie z. B.

$$(a + b)^2 = a^2 + 2ab + b^2$$
$$(a - b)^2 = a^2 - 2ab + b^2$$
$$(a + b)(a - b) = a^2 - b^2.$$

Vorausgesetzt wird eine genaue Kenntniß des gesammten Rechnens, alle Hauptsätze der Geometrie und der Physik. Daher darf der Verfasser die vier ersten Operationen ohne Weiteres in ganzen und gebrochenen Zahlen, in Summen und Differenzen, in Produkten und Quotienten mit allgemeinen Zahlen ausführen. Als Anwendung folgt sodann im 2. Abschnitt die Lehre

von den Gleichungen des erſten Grades, wobei die diophantiſchen Aufgaben gleich mit gelöſt werden. Großes Gewicht wird auf die Ueberſetzung des algebraiſchen Ausdrucks in den ſprachlichen und umgekehrt gelegt. Hierauf folgen Potenzen, Wurzeln, quadratiſche Gleichungen und entgegengeſetzte Zahlen, Bruchpotenzen und Logarithmen. Endlich und zum Theil noch vor dem letzten der aufgezählten Abſchnitte algebraiſch-geometriſche, algebraiſch-trigonometriſche und algebraiſch-phyſikaliſche Aufgaben, welche zugleich die Geometrie, Trigonometrie und Phyſik rechnend ergänzen und weiterführen. Die Aufgaben ſind anfangs leicht, werden ſchwerer und mannigfaltiger in der Form und lehren die Zahlenverbindungen von allen Seiten auffaſſen. Sehr viele Beiſpiele ſind mit Rückſicht auf intereſſante Reſultate gewählt. Ebenſo mannigfaltig ſind die Auflöſungen, viele von ihnen ſinnig und wenigſtens mir neu. Mag ein Beiſpiel hier eine Stelle finden: Die Auflöſung der Gleichungen

$$1)\quad x^2 + y^2 = a,$$
$$2)\quad xy = b.$$

Bekanntlich iſt

$$x + y = \sqrt{x^2 + y^2 + 2xy},$$
$$x - y = \sqrt{x^2 + y^2 - 2xy},$$

folglich wegen der Gleichungen 1) und 2)

$$x + y = \sqrt{a + 2b},$$
$$x - y = \sqrt{a - 2b},$$

woraus ſich ohne Rückſicht auf das Doppelzeichen ergiebt:

$$x = \frac{\sqrt{a + 2b} + \sqrt{a - 2b}}{2},$$

$$y = \frac{\sqrt{a + 2b} - \sqrt{a - 2b}}{2}.$$

Denn wenn auch dieſe Auflöſung ſich nicht weſentlich von der gewöhnlichen unterſcheidet, und ſelbſt weitläufiger als dieſe iſt, ſo iſt ſie doch für den Anfänger wichtig, dem man nie zu viel verſchiedene Formen zuführen kann. So gut auch die geometriſchen und phyſikaliſchen Aufgaben ſind, ſo gehören ſie doch

nicht hierher, sondern bilden besondere Sammlungen, weshalb ihre weitere Beschreibung wegbleiben mag. **F. B.**

9) Geometrie für Mittelschulen und ähnliche Anstalten von J. W. Straub. Völlig umgearb. (3. Aufl.) Ausg. Aarau 1867. J. J. Christen. 228 S.

Das Buch umfaßt den üblichen Lehrstoff der Planimetrie und Stereometrie mit Ausschluß alles dessen, was man in neuerer Zeit aus der Geometrie der Lage in den Unterricht aufgenommen hat. Nur die harmonische Theilung hat einige Berücksichtigung gefunden. Die Stereometrie ist etwas kurz weggekommen, enthält aber das Nothwendige vollständig. Lehrsätze und Aufgaben bilden getrennte Theile: Das ist zwar nach meiner Ansicht nicht das Rechte, aber der Lehrer ist ja nicht an die Ordnung gebunden. Die Darstellung ist euklidisch, hindert aber die genetische Behandlung nicht im Mindesten. Die Beweise sind kurz und knapp, oft nur in einem Citat bestehend, aber vollkommen ausreichend. Einzelne Partieen dagegen scheinen weitläufiger behandelt zu sein, als sich's gehört und zwar zumeist die arithmetischen. So nimmt z. B. der Zusammenhang zwischen Seite und Höhe des gleichseitigen Dreiecks und der zwischen Grundlinie, Schenkel und Höhe des gleichschenkeligen Dreiecks eine Seite und sieben Zeilen in Anspruch. Störend sind die vielen indirecten Beweise, deren Daumenschraubennatur dem Lernenden zuwider ist, zumal da der Verfasser auf bedenkliche Weise verfährt. Die allgemeine Form des Lehrsatzes ist: Wenn A ist, so ist B, und die seiner Umkehrung: Wenn B ist, so ist A. Dies Letztere beweist nun der Verfasser in der Regel so: Wenn B ist, so muß A als Grund vorausgesetzt werden, also ist A, wenn B ist; aber das ist so lange kein Beweis, als nicht aufgedeckt worden, daß A vorausgesetzt werden muß. Man sieht leicht, daß man die vom Verfasser gewählte Schlußform auf alle Umkehrungen anwenden kann und dadurch auch lauter richtige Umkehrungen erhält, die aber weder nach der Logik noch nach der Erfahrung wirklich vorhanden sind. Der directe Beweis der Umkehrungen hat überdies den Vortheil, daß er dem Schüler die Elemente des Beweises in anderer Ordnung und in Verbindung mit neuen Sätzen d. h. solchen, welche beim Be-

weiſe des Hauptſatzes nicht benutzt wurden, vorführt. Das Letztere iſt ſehr wichtig, denn es iſt nicht nur eine Wiederholung, ſondern auch eine Anwendung eines früheren Satzes, die man bei dem indirecten Beweiſe mit meiſtens gleichem Zeitaufwande einbüßt.

Einige Ungenauigkeiten haben ſich mit eingeſchlichen. Der Satz „die Lage eines Punktes in einer Ebene iſt beſtimmt, wenn ſein Abſtand von zwei Punkten in derſelben beſtimmt iſt“ iſt ſchon in ſeiner Faſſung nicht genau, denn durch die Entfernungen eines und deſſelben Punktes von zwei anderen ſind zwei Punkte beſtimmt, und der Beweis ſetzt ohne alle Begründung voraus, daß ſich Kreiſe nur in zwei Punkten — ja genau genommen nur in einem — ſchneiden. Von der Schenkelweite — übrigens gar kein fruchtbarer, alſo überflüſſiger Begriff — eines Winkels zu reden, iſt bei der Willkür derſelben unzuläſſig. Der Winkel hat Schenkelweiten, aber keine Schenkelweite. Weiter iſt die Aufgabe geſtellt: „Zwiſchen den Schenkeln eines Winkels einen Kreis zu beſchreiben, der dieſelben in gleicher Entfernung von der Spitze berührt,“ aber kann man den Kreis auch nicht zwiſchen den Schenkeln beſchreiben? und ſteht es in unſerer Willkür, den Kreis ſo zu beſchreiben, daß er die Schenkel berührt, aber in ungleichen Entfernungen von der Spitze? Wozu alſo das „Zwiſchen,“ wozu „in gleicher Entfernung von der Spitze?“

Einige Male ſtellt ſich der Verfaſſer nicht auf genügend allgemeinen Standpunkt. Das geſchieht bei der Erklärung der Grundlinie, auf welcher die Figur „ruht,“ als ob die Figur ein Oben oder Unten hätte, oder ſchwer oder gar müde wäre. Ein anderes Mal wird ein „kleines“ Hülfsquadrat benutzt, als ob nicht ein großes, überhaupt nicht jedes beliebige dieſelben Dienſte verrichtete. Ein drittes Mal wird die Aufgabe geſtellt: „Ein Parallelogramm zu halbiren, ſo daß die Theilungslinie durch einen beſtimmten Punkt innerhalb deſſelben geht;“ aber die Auflöſung iſt für alle Punkte in der Ebene des Parallelogramms dieſelbe, und wird um kein Haar anders, wenn auch der Punkt in der Scheitellinie von Warſchau liegen ſollte.

Beiläufig mag bemerkt werden, der Satz: „Die Zahl der Dreiecke, in welche ein Vieleck durch die aus einer Winkelspitze gehenden Diagonalen getheilt wird ꝛc.“ ist, wie viele andere, mit zwei Beweisen bedacht, aber die meiner Meinung nach zunächst liegende Betrachtung nicht angestellt worden. Denn sieht man die Spitze, von welcher die Diagonalen ausgehen, als Spitze der Dreiecke an, so steht auf jeder Seite ein Dreieck, außer auf den beiden, welche von der gemeinschaftlichen Spitze ausgehen, also ꝛc.

Der einfachen Forderung: Die Bezeichnung muß sprechend sein, ist oft nicht genügt worden.

Außerdem treten eine Menge Sätze theils an anderer Stelle als es sonst üblich ist, theils in etwas anderer und zwar bequemerer Form auf. Die Halbraute giebt Veranlassung zu einigen nicht uninteressanten Sätzen. Die Aufgaben sind durchschnittlich eher leicht als schwer zu nennen, aber sie sind mannigfaltig, oft mit bemerkenswerthen Auflösungen für specielle Fälle versehen und bieten nicht wenige, die man in Sammlungen von ähnlichem Umfange vergeblich sucht.

Des Umfangs ist schon gedacht worden. Die Planimetrie behandelt das Bestimmtsein der Figuren durch ihre Elemente und die Congruenz, die Verwandtschaften nicht nur der Dreiecke, sondern auch die der Vier- und Fünfecke ꝛc. Das Streben nach relativer Vollständigkeit und Mannigfaltigkeit hat den Verfasser ein oder das andere Mal verleitet, des Guten zu viel zu thun. Wenigstens verdient der Lehrsatz „Der Inhalt eines Trapezoids ist gleich dem halben Produkte aus einer Diagonale in die Summe (auch keine passende Ausdrucksweise) ihrer senkrechten Abstände von den beiden ihr gegenüberliegenden Winkelspitzen,“ keine Stellung im System, und am allerwenigsten einen ausführlichen Beweis. Diesen muß der Schüler selbst finden, oder, genau genommen, schon wissen. Endlich sind mehreren Abschnitten Rechenaufgaben beigegeben, und die, welche daran nicht genug haben, auf das bekannte Buch von Stubba verwiesen.

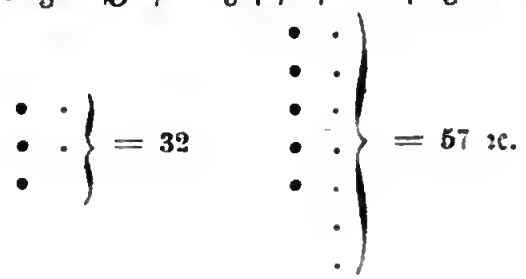
Da nun die erwähnten Uebelstände dem Unterricht keinen Eintrag thun und leicht beseitigt werden können, so bietet das

REESE LIBRARY OF THE UNIVERSITY OF

Buch immerhin genug, um Anſpruch auf Berückſichtigung zu haben. F. B.

10) **Anweiſung zur methodiſchen Behandlung** d. Rechenunterr. i. Volksſch. u. d. unteren Klaſſen höherer Lehranſtalten. Von Dr. Wilhelm Gies. Fulda 1867. Commiſſion bei G. Nehrkorn. 98 S.

Der Verfaſſer ſcheint faſt die Anſicht zu hegen, als ſei in der Methode des Rechenunterrichts faſt gar nichts geſchehen, denn er polemiſirt gegen das Abrichten, gegen die Vernachläſſigung der Anſchauung, gegen den zu frühen Gebrauch der Ziffern, gegen das mechaniſche Erlernen des Einmaleins, fordert Anſchauungsmittel und Bildung der inneren Anſchauung, während doch das Getadelte theoretiſch wenigſtens abgeſchafft, das Geforderte zugeſtanden wird. Doch dem ſei, wie ihm wolle, der Verfaſſer will helfen und ſowohl den Lehrern an Volksſchulen als auch ſeinen jüngeren Collegen an höheren Bildungsanſtalten einige Dienſte erweiſen. Zu dem Ende giebt er der Hauptſache nach in fünf Abſchnitten eine „Rechenanweiſung“ wie wir ſie von ganz vortrefflicher Art zu Dutzenden haben. Dieſe Abſchnitte ſind, abgeſehen von der Einleitung: I. Anſchauungsunterricht, II. mündliches und ſchriftliches Rechnen mit höchſtens dreizifferigen ganzen Zahlen, III. Erweiterung und Fortſetzung des Rechnens in ganzen Zahlen, IV. Bruchrechnung und ihre Anwendung, V. angewandte Rechenaufgaben. Doch hat der Verfaſſer immerhin Anſpruch auf Berückſichtigung ſeiner „Anweiſung“, denn ſie iſt klug und giebt das Sachliche durchweg vortrefflich, ja ausgezeichnet, beſonders die Brüche und Decimalbrüche. Abgeſehen von dieſen allgemeinen Eigenthümlichkeiten dürften noch folgende Einzelheiten hervorzuheben ſein: 1) Der Verfaſſer beginnt das eigentliche Rechnen mit der Zahl 4, 2) die Veranſchaulichung der zweizifferigen Zahlen geſchieht in folgender Art:



Es operirt ſich nicht übel damit, obgleich die fetten Punkte ſchon eine Abſtraction, die an die Dranske'ſche Bezeichnung erinnert, in ſich ſchließen. 3) Die dekadiſchen Zahlen werden als Summen aufgefaßt und in folgender Weiſe bezeichnet: $47 = 4\,Z + 7\,E$, und mit Hülfe dieſer Bezeichnungsweiſe wird in folgender Weiſe operirt:

$$92:4 = (9Z + 2E):4 = \left\{\begin{matrix}8\ Z\\1\ Z\end{matrix} + 2\,E\right\}:4 = (8Z + 12E):4$$
$$= 2Z + 3\,E.$$

4) Als Grundlage für die Ausziehung der Quadrat- und Kubikwurzel werden die Form $a\,Z + b\,E$ und die Sätze

$$(a\,Z + b\,E)^2 = a^2\,H + 2\,ab\,Z + b^2\,E,$$
$$(a\,Z + b\,E)^3 = a^3\,T + 3\,a^2\,b\,H + 3\,a\,b^2\,Z + b^3\,E,$$

und zwar ganz zweckmäßig, gewählt. F. B.

VIII.

Verzeichniß eingeſandter Schriften.

1. Elemente der Poetik. Zum Gebrauch für Töchterſchulen. Von Dr. H. B. Rumpelt, Lehrer an der höheren Töchterſchule auf der Taſchenſtraße zu Breslau. Breslau, A. Goſohorsky. 1868. (54 S. 8.)
2. Blüthen aus dem Garten der Kindheit. Ueber die Entwicklung der Seele des Kindes. Von Ferdinand Altmüller, Pfarrer zu Roppershauſen in Heſſen. Mit einen Titelbilde. Hersfeld, Böttrich und Hoehl 1867. (429 S. kl. 8. Preis 1 Thlr. 10 Sgr.)
3. Vierſtimmiges Taſchen-Choralbuch mit liturgiſchen Geſängen, Intonationen und Reſponſorien. Nach Hiller, Schicht und Anderen, herausgegeben von K. Moſer. Neue vermehrte und verbeſſerte Auflage. Hildburghauſen, Ludwig Nonne. (208 S. 8.)
4. Weltgeſchichte in Biographien. Herausgegeben von den Lehrern der Realſchule in Annaberg. In drei „koncentriſch ſich erweiternden" Kurſen. I. Fünfte Auflage. Hildburghauſen, Ludwig Nonne. 1868. (248 S. gr. 8.)
5. Ausgewählte Gedichte zur Benutzung beim Geſchichtsunterricht. Von Matth. Corens. Hamburg, Hermann Grüning. 1868. (144 S. kl. 8.)
6. Schulgrammatik der engliſchen Srache von Dr J. C. A. Winkelmann. Gotha, W. Opetz. 1867. (264 S. 8.)
7. Die Orgel der Hauptkirche zu Altona und ihre Renovation in den

Jahren 1866 und 67, nebſt einigen Erfahrungen bei andern Orgelbauten, beigefügt einige Winke ꝛc. zur guten Ausführung ſolcher Bauten; für Kirchenvorſteher, Kirchenpatrone, Organiſten ꝛc. zur Beherzigung geſchrieben von H. Schmahl, Organiſt zu St. Jacobi in Hamburg. Angehängt: einige Orgeldispoſitionen. Hamburg, in Commiſſion bei Hermann Grüning. 1868. (32 S. 8.)

8. Ueber Sympathie. Vortrag im evangeliſchen Verein zu Berlin gehalten von Dr. H. Wald, kgl. Regierungs- und Medicinalrath. Potsdam, Eduard Döring. (40 S. Miniatur.)
9. Volks-Atlas über alle Theile der Erde für Schule und Haus. Hrsg. von Dr. Ed. Amthor, Director der Handelsſchule und kaufm. Hochſchule und Wilhelm Iſſleib, Vorſteher des geographiſch-ſtatiſtiſchen Inſtituts in Gera. Zweite mehrfach berichtigte Auflage. Gera 1867. Iſſleib und Rietzſchel. (24 Karten in Farbendruck. Preis 7½ Sgr.)
10. Handbuch der brandenburg-preußiſchen Geſchichte, von der älteſten bis auf die neueſte Zeit; in Verbindung mit verſchiedenen, beſonders geographiſchen, biographiſchen, allgemein geſchichtlichen und militäriſchen Erläuterungen. Zu Lectüre, Schul- und Selbſtunterricht; zunächſt für die Aſpiranten des Offizierſtandes. Von A. v. Crouſaz, Königl. Preußiſchem Major zur Dispoſition. Am Schluß mit 35 Aufgaben zu freier Bearbeitung, einer Zeittafel und zwei alphabetiſchen Regiſtern. Zweite, verbeſſerte und bis zur Gegenwart fortgeführte Auflage. Breslau 1867, Eduard Trewendt. (383 S. 8.)
11. Geſchichtstabellen zum Gebrauch auf Gymnaſien und Realſchulen mit einem Anhang über die brandenburgiſch-preußiſche Geſchichte und mit Geſchlechtstafeln von Dr. Eduard Cauer, Conrector des Gymnaſiums zu Potsdam. 13. Auflage. Breslau 1867, Eduard Trewendt. (72 S. 8.)
12. Grammatik der engliſchen Sprache zum Schul- und Privatgebrauch v. Dr. Ferdinand Gleim. Bresl. 1866, Ed. Trewendt. (308 S. 8.)
13. Theſen zu einer zeitgemäßen Reform des ſächſiſchen Volksſchulweſens. Der hohen Staatsregierung und der hohen Ständeverſammlung des Königreichs Sachſen überreicht vom pädagogiſchen Vereine zu Chemnitz. Chemnitz 1867, Eduard Focke. (36 S. 8.)
14. Pädagogiſche Vorträge und Abhandlungen. Herausg. von W. Werner, Lehrer an der IV. Bürgerſchule zu Lpz. Erſter Band. Mit Beiträgen von Arendt, Bornemann, Delitſch, Eckſtein, Hildebrand, Möbius. Leipz. 1868. Julius Klinkhardt. (Das letzte Heft enthält eine Abhandlung über den Unterricht in der Chemie an höheren und niederen Schulen von Dr. Rudolph Arendt, Lehrer an der öffentlichen Handelslehranſtalt in Leipzig.)
15. Dr. F. Bleske's Elementarbuch der lateiniſchen Sprache. Für die unterſte Stufe des Gymnaſialunterrichts bearbeitet von Dr. Albert

Müller, Oberlehrer am Gymnaſium zu Hameln. Hannover 1868, Carl Meyer. (150 S. 8. Preis 10 Sgr.)

16. Statut des Wiener Pädagogiums. Wien, im Selbſtverlag des Magiſtrats. 1867. (17 S. 8.)

17. Bericht über die Fortbildungsſchule für erwachſene Töchter zu Worms. Von Wilhelm Fried. Landmeſſer (11 S. 8. Preis 12 Kr. Der Erlös iſt beſtimmt zur Gründung eines Fonds für unentgeltlichen Beſuch der Fortbildungsſchule ſeitens unbemittelter Mädchen.)
Inhalt: Die Volksſchulen. Die Fortbildungsſchulen. Die Fortbildungsſchulen für erwachſene Mädchen. Ein Wort an die edlen Frauen unſerer Stadt. Lehrplan der Schule. Schülerinnen.

18. Atlas Antiquus. Zehn Karten zur alten Geſchichte entworfen und bearbeitet von Heinrich Kiepert. Vierte vollſtändig umgearbeitete Auflage. Berlin 1867, Dietrich Reimer. (Preis: Geheftet 1 Thlr. 15 Sgr. — Gebunden 2 Thlr. Jede Karte einzeln 6 Sgr.)
Inhalt: 1. Orbis terrarum antiquis notus. 2. Imperia Persarum et Macedonum. 3. Asia citerior. 4. Graecia cum insulis et oris maris Aegaei. 5. Graecia ampliore modulo descripta. 6. Italia. 7. Italiae pars media cum delineatione Urbis Romae. 8. Hispania, Mauretania et Africa. 9. Gallia, Britannia, Germania. 10. Imperium Romanum.

19. S. S. v. Littrow's Atlas des geſtirnten Himmels für Freunde der Aſtronomie. Dritte vielfach verbeſſerte und vermehrte Auflage. Hrsg. von Karl v. Littrow, Director der Sternwarte und Profeſſor der Aſtronomie an der k. k. Univerſität zu Wien 1866. Guſtav Weiſe. (Preis 1 Thlr.)

20. Betrachtungen der Pflanzen und ihrer einzelnen Theile. Von Dr. Wilhelm Neubert. Mit 10 Abbildungen. Stuttgart 1867, Guſtav Weiſe. (58 S. gr. 8. Preis 10 Sgr.)

21. Volkswirthſchaft für Jedermann. Stuttgart 1866, Guſtav Weiſe. (260 S. 8. Preis ¾ Thlr.)

22. Der praktiſche Maſchinenrechner von Carl Heinrich Schmidt, Prof. an der königl. polytechniſchen Schule in Stuttgart. Mit 50 eingedruckten Holzſchnitten. Stuttgart 1866, Guſtav Weiſe. (101 S. 8. Preis 15 Sgr.)

23. Handbuch der römiſchen Nationallitteratur. Proſaiker und Dichter. Mit kurzen biographiſchen und andern Erläuterungen. Ein Leſebuch zunächſt für die oberen Klaſſen der Realſchulen von Dr. Rudolph Löhbach. Braunſchweig 1868, Georg Weſtermann. (656 S. gr. 8.)

24. Grundriß der Naturgeſchichte. Ein Leitfaden für den Unterricht an Gewerbe-, Latein- und Präparandenſchulen, ſowie verwandter Lehranſtalten. Unter Berückſichtigung der Beſtimmungen der Schulordnung für die techniſchen Lehranſtalten bearbeitet von Dr. S. Ruchte,

Lehrer der Naturwiſſenſchaft und Chemie an der königl. Gewerbſchule zu Neuburg a. d. D. 1. Theil: Zoologie. Mit 140 zwiſchen den Text gedruckten erläuternden Abbildungen. Roſenheim 1868. E. Huber. (242 S. gr. 8.)

25. Sammlung gemeinverſtändlicher wiſſenſchaftlicher Vorträge. Hrsg. von Rud. Virchow und Fr. v. Holtzendorff. Berlin 1867. A. Charisius. Heft 33: Die Entwicklung der Handelsgeſellſchaften. Von Dr. W. Eudemann. Heft 34: Bedeutung und Werth der Schutzpockenimpfung. Von Dr. Heinr. Bohn. Heft 35: Algier. Von Dr. W. Wattenbach. Heft 36: Ueber die Todesſtrafe. Von Dr. Richard Ed. John. Heft 37: Pompeji. Von Dr. H. Niſſen.
26. Geographie für die Mittelklaſſen höherer Lehranſtalten von L. Meyer, Oberlehrer der Realklaſſen am Gymnaſium zu Celle. Zweite ſehr verbeſſerte und vermehrte Auflage. Celle 1868, Capaun-Karlowa'ſche Buchhandlung. (200 S. 8.)
27. Lehrbuch der Mathematik. Für den Schul- und Selbſtunterricht bearbeitet von Dr. Hermann Gerlach, Oberlehrer am Friedrich-Franz-Gymnaſium zu Parchim. Zweite vermehrte und verbeſſerte Auflage. Deſſau 1867, A. Desbarats. Erſter Theil: Erſter Curſus der Arithmetik. Zweiter Theil: Elemente der Planimetrie. (Jeder Theil 10 Sgr.)
28. Die Frauenarbeit oder der Kreis ihrer Erwerbsthätigkeit. Von A. Daul. Altona 1867, Joh. Friedrich Hammerich. 3. Heft. (Pr. 7½ Sgr.)
29. Geographiſcher Leitfaden für Bürgerſchulen, beſonders für höhere Knaben- und Mädchenſchulen von Dr. A. Möbius, Vorſteher einer höheren Töchterſchule in Berlin. II. Abthlg. Für Oberklaſſen. Dritte durchweg umgearbeitete Aufl. Berlin 1868, Rudolph Gaertner. (87 S. kl. 8. Preis 7½ Sgr.)
30. Aufgaben zum Kopfrechnen, für Lehrer an Volksſchulen elementariſch geordnet und gelöſt von Wilhelm Schmidt, Lehrer in Pretzſch a. E. Zweiter Theil. Die drei letzten Schuljahre. Wittenberg 1868, R. Herroſé. (156 S. kl. 8. Preis 12 Sgr.)
31. Der Rechenunterricht in der Volksſchule. Vollſtändige Anleitung zur methodiſchen Behandlung dieſes Unterrichtsgegenſtandes mit einer großen Anzahl ſyſtematiſch geordneter Uebungsbeiſpiele und Andeutungen zur Löſung derſelben, bearbeitet von Heinrich Reiſer, Muſiklehrer zu Gammerlingen, Ritter ꝛc. Zweite Abtheilung. Das ſchriftliche Rechnen. Zweite, umgearbeitete und vermehrte Auflage. Stuttgart 1866, Albert Koch. (245 S. 8. Preis 21 Sgr.)
32. Anleitung zum Gebrauch der Leſefibel für den vereinigten Sprech-, Zeichen-, Schreib- und Leſe-Unterricht nach des Kindes erſtem Schulbuch von Dr. Vogel in Leipzig, bearbeitet von A. Böhme, ord. Lehrer an dem königl. Seminar für Lehrerinnen und an der Auguſta-

Schule zu Berlin. Fünfte Auflage. Berlin 1867, R. Gaertner. (88 S. kl. 8. Preis 8 Sgr.)

33. Leitfaden der Geographie von Prof. Dr. R. Foß. Berlin 1867. R. Gaertner. (80 S. kl. 8. Preis 8 Sgr.)

34. Kleine deutsche Sprachlehre von Dr. Otto Lange, Prof. in Berlin. 12. Aufl. Berl. 1868, R. Gaertner. (31 S. kl. 8. Preis 2½ Sgr.)

35. Lehrbuch der französischen Sprache für Schulen (nicht für den Selbstunterricht). Mit besonderer Berücksichtigung der Aussprache und Angabe derselben nach dem System der Methode Toussaint-Langenscheidt. Zweiter Cursus. Von Charles Toussaint und G. Langenscheidt. Berlin 1867, G. Langenscheidt. (267 S. 8. Preis ungebunden 15 Sgr.)

36. Blauveilchen aus dem Schulgärtchen. Erzählende Dichtungen von H. Riedel. Saalfeld 1867, Constantin Riese. (72 S. Miniatur. Preis 10 Sgr.)

37. Gedenkbüchlein an Philipp Melanchthon. Eine Erzählung für Schule und Haus von Dr. Wölfing, Superintendent. Mit dem Bildniß Melanchthons. Hildburghausen 1866, Kesselring'sche Hofbuchhandlung. (74 S. Miniatur.)

38. Das Reformationsbüchlein. Eine Erzählung für Kinder von Ludw. Nonne, Dr. der Theologie und Philosophie, Herzogl. Sachsen-Meiningen'scher Oberconsistorialrath ꝛc. 7. Aufl. Mit dem Bildniß Luthers. Hildbgh. 1866, Kesselring'sche Hofbchhdlg. (83 S. Miniatur.)

39. 120 ein- und mehrstimmige Lieder für Schulen, gesammelt und herausgegeben von F. G. Bogenhardt, Seminarlehrer in Hildburghausen. Siebente Auflage. Hildburghausen 1867, Kesselring'sche Hofbuchhdlg. (138 S. Duodez).

40. F. C. A. Gräf's Rechenschule für das bürgerliche Leben. 3. Auflage. Völlig umgearbeitet, verbessert und stark vermehrt von J. C. Montag. Rudolstadt, Verlagsbuchhandlung der F. priv. Hofbuchdruckerei. Leipzig 1867, Wilhelm Opetz. (378 S. 8.)

41. Lehrstoff und Lehrform der Formenlehre für Schulen und zum Selbstunterricht von P. H. Krohn. Zweite Auflage. Hamburg 1868. Hermann Grüning. (153 S. Miniatur.)

42. Naturwissenschaftliche Volksbücher von A. Bernstein. Wohlfeile Gesammtausgabe. Fünfter Band. Von den geheimen Naturkräften. III. Dritte vielfach verbess. und verm. Aufl. Berl. 1867, Franz Duncker.

43. Zweiter Rechenschaftsbericht des Vereins zur Unterstützung hülfsbedürftiger israel. Lehrer, Lehrer-Wittwen und -Waisen in Deutschland. Für das Verwaltungsjahr 1. October 1865 — 1. October 1866. Mainz, Druck von J. Gottsleben.

44. Achawa. Vereinsbuch für 1868—5628. Herausgegeben vom Vereine zur Unterstützung hülfsbedürftiger israelitischer Lehrer, Lehrer-Witt-

wen und -Waiſen in Deutſchland. Vierter Jahrgang. Der Reinertrag fällt in die Unterſtützungkaſſe. Lpz., Oskar Leiner. (Pr. 15 Sgr.)

45. Lehrbuch des praktiſchen Rechnens für Real- und höhere Bürgerſchulen. Herausgegeben von Hanſeler und Seiler, Lehrer an der Realſchule 1. Ordnung in Magdeburg. Magdeburg 1866, Emil Baenſch. (2 Theile und ein Facitverzeichniß. Preis für alle 3 Hefte 1 Thlr. 17 Sgr. 6 Pf.)
46. Die Phyſik. Leitfaden zum Unterricht für Bürger- und Gewerbsſchulen von Dr. Stüber. Mit 33 in den Text gedruckten Holzſchnitten. Magd. 1867, Emil Baenſch. (107 S. 8. Preis 10 Sgr.)
47. Choral-Melodien mit Text, hiſtoriſchen Notizen und Parallelen für Kirche und Schule. Zuſammengeſtellt und herausgegeben von Adolph Glasberger, Lehrer an der Realſchule zu Magdeb. Magdeb. 1866. Emil Baenſch. (48 S. 8. Preis 5 Sgr.)
48. Religions-Lernbuch für die Mittelſtufe der Volksſchule. Herausgegeben v. A. Steger. Magdeb. 1867, Emil Baenſch. (44 S. 8. Pr. 4 Sgr.)
49. Saug und Klang für Mädchenſchulen von Auguſt Heidemann. 5. Aufl. Hrsg. von Carl Colberg, königl. Domſänger und Geſanglehrer an der königl. Realſchule und Auguſtaſchule zu Berlin. Berlin 1867, Rud. Gaertner. Erſtes Heft: enthaltend 106 einſtimmige Lieder. (5 Sgr.) Zweites Heft: enthaltend 95 zweiſtimmige Lieder (5 Sgr.)
50. Blätter für häusliche Erziehung und praktiſchen Unterricht. Eine Zeitſchrift für Eltern und Lehrer. Herausgegeben von Oberſchulrath Dr. Lauckhard in Weimar. Jena, Friedrich Maucke. (Alle 14 Tage erſcheint eine bogenſtarke Nummer. Preis des Jahrgangs 1 Thlr. 15 Sgr.)
51. Brehm's illuſtr. Thierleben. Wohlfeile Volks- und Schulausgabe von Friedrich Schödler, Verfaſſer vom „Buch der Natur." Mit Abbildgn. nach der Natur, ausgeführt unter Leitung von R. Kretſchmer. Hildburghauſen 1868, bibliographiſches Inſtitut. (1 Heft ⅙ Thlr.)
52. Verzeichniß der im Jahre 1865 erſchienenen Univerſitäts- und Schulſchriften als Habilitationsſchriften und Diſſertationen der philoſophiſchen Facultäten, Schulprogramme und Reden, ſowie anderer zu dieſen Gebieten gehöriger Monographien. Nebſt einem einleitenden Vorworte: Der Buchhandel und die kleine Litteratur. Berl. 1867. S. Calvary.
53. Der deutſche Krieg von 1866. Für Jung und Alt erzählt von Ferdinand Schmidt. 3. Aufl. Berlin 1867, Hugo Kaſtner.
54. Georg Waſhington. Ein Lebensbild für Jung und Alt erzählt von Ferdinand Schmidt. Mit Holzſchnitten von E. Rhode. Ebendaſ.
55. Goldregen. Erzählungen und Märchen. Hrsg. von Ferdinand Schmidt. Mit Illuſtrationen in Farbendruck von G. Bartſch. 4. Anflage. Ebendaſ.

56. Epheuranken. Erzählungen und Märchen. Eine Gabe für die Jugend von Ferdinand Schmidt. 4. Auflage. Ebendaſ.
57. Daheim und Drauß. In Feld, Wald und Vaterhaus. Lieder und Fabeln von L. Würdig. Mit Tondruckbildern. 2. Aufl. Ebendaſ.
58. Maiblumen. Kleinere Erzählungen und Märchen von Ferdinand Schmidt. 4. Auflage. Ebendaſ.
59. Die Ueberbürdung der Volksſchule. Pädagogiſcher Vortrag auf der 13. allgemeinen ſächſiſchen Lehrerverſammlung gehalten von Dr. Paul Möbius, Director der I. Bürgerſchule zu Leipzig. Leipzig 1867, Julius Klinkhardt. (20 S. 8.)
60. Familienleben in Dichtungen von Carl Weiſe, Drechslermeiſter in Freienwalde a. d. O. Volksausgabe. Berlin, Albert Goldſchmidt. (180 S. Miniatur. Preis 15 Sgr.)
61. Die Jacobſonſchule zu Seeſen am Harz. Von Dr. Arnheim, Director der Anſtalt. Salzgitter 1867, Carl Witt. (72 S. 8.)
62. Siebenſachen zu den ſtiliſtiſchen Uebungen der Schule beſtehend in 500 Themen im Anſchluß an das Leſebuch, 200 Sprüchwörtern und Sentenzen mit ſkizzirter Ausführung, 20 Bilderbeſchreibungen, 20 ausgeführten humoriſtiſchen Aufſätzen, 100 Themen im Anſchluß an die claſſiſche Lectüre, 100 Muſterperioden zur Analyſe und Nachbildung und einer elementariſchen Entwicklung über das Disponiren. Von Karl Theodor Kriebitzſch, Director der höheren Töchterſchule in Halberſtadt. Berl. 1867, Adolph Stubenrauch. (267 S. gr. 8.)
63. Die deutſche Sprache. Eine nach methodiſchen Grundſätzen bearbeitete Grammatik für höhere Lehranſtalten und zum Selbſtunterricht v. Ed. Wetzel, Lehrer an der königl. Eliſabethſchule in Berl. 2 Thle. 1. Theil: Etymologie und Orthographie. 2. Theil: Syntax und Interpunktion. Ebendaſ. (403 S. gr. 8. 2 Thle. in 1 Bde. 25 Sgr.)
64. Anleitung zum Gebrauch des Leſebuches in der Volksſchule. Von C. Richter, Oberlehrer. 4. verb. u. verm. Aufl. Ebend. (164 S. gr. 8. 2 Abthlgn in einem Bande. 25 Sgr.).
65. Vorübungen zu den Elementen des Zeichnens nach körperlichen Gegenſtänden für Kinder von 7—10 Jahren in 40 Wandtafeln. Für den Schul- und Privatgebrauch von Friedrich Heimerdinger, Maler, Lehrer der erſten Claſſe an der öffentlichen Gewerbeſchule in Hamburg Verfaſſer der „Elemente des Zeichnens nach körperlichen Gegenſtänden. Hamburg 1868. B. S. Berendſohn. (16 S. 8.)
66. Deutſches Leſebuch von Dr. F. C. Paldamus, Director der höheren Bürgerſchule in Frankfurt a. M. Untere Stufe, 1. und 2. Kurſus. 2. Aufl. Frankf. a. M. Joh. Chr. Hermann'ſche Bchhdlg. New-York 1867. L. W. Schmidt. (1. Kurſus [13½ Bogen] 9 Sgr., 2. Kurſus [14½ Bogen] 10 Sgr.)

Druck: Wilhelm Baenſch. Leipzig.

Litterarischer Anzeiger

zum 3. Heft des 21. Bandes.

Soeben ist im Verlage von **Fr. Karasiat** in **Brünn** und **Wien** erschienen und durch alle Buchhandlungen des In- und Auslandes zu beziehen:

Brieflicher

Sprach- und Sprechunterricht,

für das

Selbststudium der französischen Sprache.

Begründet auf die klassische und moderne Litteratur

von

Charles Noël,

Professor der französischen Sprache und Litteratur, Inhaber einer französischen Sprachlehranstalt in Wien, Besitzer der goldenen Medaille für litterarische Verdienste und der von dem internationalen Comité bei der Pariser Weltausstellung (1867) ertheilten broncenen Medaille.

Diese Methode entspringt der thätigen Feder des rühmlichst bekannten Philologen, der seit nahezu einem Vierteljahrhunderte, unaufhaltsam und unwandelbar nach Vervollkommnung des Unterrichtssystems strebend, hier eine Form geschaffen hat (briefliche *Causeries*, zwanglose Plaudereien), die eine ebenso glückliche als zweckmäßige zu nennen ist.

Ch. Noël's brieflicher Sprach- und Sprechunterricht, welcher zugleich Grammatik, Wörterbuch, Konversations-Handbuch, Composition und die reichhaltigste Chrestomathie ist, umfaßt 2 Kurse wovon jeder mindestens 18 Briefe zu je 2 *Causerien* enthält. Briefe 1 bis 10 des 1. Kursus sind eben erschienen, die übrigen folgen in kurzen Zwischenräumen nach, so zwar, daß der 1. Kursus bis Dezember d. J. vollständig sein wird.

Preis des 1. Probeheftes, 3 Bogen stark (enthaltend Vorrede, Einleitung, Vorschule, 1. und 2. *Causerie*), 5 Ngr., mit Postversendung unter Kreuzband 6 Ngr., jeder der folgenden Briefe à 8 Ngr. Der 1. Kursus im Abonnement 4 Thlr., beide Kurse zusammen 6⅔ Thlr.

Im Verlage von **Gerh. Stalling** in Oldenburg erschien:

Abriß

der Geschichte der preußischen Monarchie

von den ältesten Zeiten bis auf die Gegenwart.

Von

Dr. Ludwig Hacke.

8 geh. 7½ Sgr.

Rheinische Blätter

für

Erziehung und Unterricht.

Im Jahre 1827 begründet

von

Adolph Diesterweg.

Unter Mitwirkung namhafter Pädagogen fortgeführt

von

Dr. Wichard Lange.

Der neuesten Folge

Zweiundzwanzigster Band.

Frankfurt a. M. 1868.

Joh. Chr. Hermann'sche Buchhandlung.

(Moritz Diesterweg.)

Inhaltsverzeichniß

zum zweiundzwanzigsten Bande.

Erstes Heft.

		Seite
I.	Erziehliche Briefe an eine Mutter. (Erster Brief)	3
II.	An Herrn Dr. Riecke zu Neuffen in Württemberg	12
III.	Erfahrungen eines deutschen Schulmannes auf dem Gebiete des amerikanischen Schulwesens. Von Dr. Adolph Douai in New-York. (Fortsetzung und Schluß.)	16
IV.	Die Lehrerseminarfrage in Rußland. (Von einem Russen.)	26
V.	Ueber den religiösen Character höherer Schulanstalten	30
VI.	Die Anforderungen der Neuzeit in Betreff der Bildung und socialen Stellung des Weibes. Correspondenz einer Frau mit einem bekannten Schulmanne.	33
VII.	Die allgemeine Volksschule noch einmal	46
VIII.	Mancherlei	51
IX.	Beurtheilungen und Anzeigen (Hoyer, Schmidt, Keferstein, Runkwitz, Thomas)	72
X.	Verzeichniß eingesandter Schriften	91
	Litterarischer Anzeiger.	

Zweites Heft.

I.	Die allgemeine Volksschule und ein pädagogischer Jahresbericht. Von W. L.	107
II.	Der gegenwärtige Stand der Erziehung in den obern Klassen Englands. Von Dr. Ernst Wagner	122
III.	Ein Zeichen der Zeit (Fortsetzung)	140
IV.	Vorschlag einer neuen Lesemethode. Von Ulrich Rudolf Schmid	154
V.	Mancherlei	168

Digitized by Google

Seite

VI. Beurtheilungen und Anzeigen (H. Lange, Reimer, Weiſſer, Fritſche, Niſſen, Zimmermann, Winkelmann, Behn-Eſchenburg, Schmidt, Crüger, Schroer, Albrecht, Weſtley, Jaep) 182
VII. Verzeichniß eingeſandter Schriften 194
Litterariſcher Anzeiger.

Drittes Heft.

I. Des Pfingſtwanderers Fahrt nach der ſiebzehnten allgemeinen deutſchen Lehrerverſammlung 203
II. Latein und Griechiſch. Von A. Donai 228
III. Bruchſtücke über Maſſen- und Einzelbildung. Von Ed. Dürre . 238
IV. Ein Zeichen der Zeit (Fortſetzung) 258
V. Mancherlei 287
VI. Verzeichniß eingeſandter Schriften 296
Litterariſcher Anzeiger.

Rheinische Blätter

für

Erziehung und Unterricht.

Im Jahre 1827 begründet

von

Adolph Diesterweg.

Unter Mitwirkung namhafter Pädagogen fortgeführt

von

Dr. Wichard Lange.

Des XXII. Bandes der neuesten Folge 1. Heft.
(Juli — August 1868.)

Frankfurt a. M. 1868.
Joh. Chr. Hermann'sche Buchhandlung.
(Moritz Diesterweg.)

Digitized by Google

I.

Erziehliche Briefe an eine Mutter.

Erſter Brief.

Mein ſchon vor längerer Zeit Ihnen gegebenes Verſprechen, öffentliche Briefe erziehlichen Inhalts zu ſchreiben, kann ich erſt jetzt halten, Verehrte. Sie werden mir darob nicht zürnen; denn Sie wiſſen, daß dieſes Journal auf Menſchen aus den verſchiedenſten Ständen und Lebensſtellungen, vorzüglich aber auf die deutſche Lehrerwelt Rückſicht nehmen und in ihrem Intereſſe zunächſt die pädagogiſchen Tagesfragen ins Auge faſſen muß. Sie wiſſen auch, wie wenig die Menſchenkinder Ihres Geſchlechts, wie wenig ſelbſt die Mütter geneigt ſind, ſich um das zu bekümmern, was auf erziehlichem Gebiete geredet und geſchrieben wird, ſo daß der Redacteur einer pädagogiſchen Zeitſchrift ſich nicht ſo leicht veranlaßt fühlen kann, ſich an das weibliche Geſchlecht zu wenden. In den Boudoirs unſerer Damen erblickt man freilich allerlei Kunſtwerke und prächtig eingebundene Bücher, Geibel und Oscar von Redwitz, Romane und Novellen; aber Schriften über die allerwichtigſte Angelegenheit der Menſchheit, über die Erziehung, ſucht man leider ſtets vergebens. Sie, Verehrte, leſen, was ich ſchreibe, und gleich Ihnen habe ich andere geduldige Leſerinnen, welche ſich freuen, wenn ich nach ihrer Meinung die Wahrheit rede, und mich zu belehren ſuchen, falls ſie einen wirklichen Irrthum zu entdecken glauben oder wirklich entdecken. Der Kreis meiner Leſerinnen iſt augenblicklich noch klein; aber ich hoffe, er wird wachſen, und in dieſer Hoffnung beruhige ich mein Redactions-Gewiſſen und ſchreite zur Sache.

Die erwähnte unbeſtreitbare Theilnahmloſigkeit der gebildeten Frauenwelt in Betreff der pädagogiſchen Litteratur iſt ungemein zu beklagen. Jedermann weiß, was er ſeiner Mutter verdankt, und jeder aufmerkſame, beobachtende und denkende Erzieher kann ſich überzeugen, daß man die Mutter gewöhnlich mit einiger, häufig ſogar mit evidenter Sicherheit nach ihren

Kindern zu beurtheilen vermag. Der Knabe zumal pflegt ein ſicherer Verräther des Werthes Derjenigen zu ſein, die ihn unter ihrem Herzen getragen, mit ihrem Blute genährt und entſcheidenden Einfluß auf ihn gehabt hat, als ſein inneres und äußeres Leben noch wie Wachs und für jeden Eindruck tief empfänglich war. Niemand glaube — ſo ſagt Jean Paul — die erſten Eindrücke ſeiner Jugend jemals verwinden zu können, und kein tüchtiger Mann träume, — ſo fügen wir hinzu — daß er ohne ſeine Mutter das geworden wäre, was er geworden iſt. Selbſt im Falle einer frühzeitigen Trennung durch den Tod wirkt die Mutter über das Grab hinaus auf ihr Kind; denn es lebt in dieſem Kinde nicht allein ein Theil ihres geiſtigen Lebens, ſondern auch ihr Fleiſch und Blut, und die phyſiſche und geiſtige Structur der Abgeſchiedenen bleibt für die Entwicklung des Menſchen ſein ganzes Leben hindurch ein beſtimmender, ja der wichtigſte Factor. Nun denn, ſo habe ich Recht gehabt, wenn ich ſchon vor Jahren kühn ausſprach: Die ſicherſte Garantie für die Zukunft eines Kindes iſt eine gute Mutter. Und Peſtalozzi und Friedrich Fröbel haben Recht gehabt, wenn ſie meinten, daß in dem ganzen Erziehungswerke der Grund und Boden fehle, wenn die Mutter ihre Schuldigkeit nicht thun könne oder thun wolle. Was können die Pädagogen von Fach mit all ihrer eingebildeten oder wirklichen Weisheit anfangen, wenn es da traurig ausſieht, wo dem jungen Menſchen ein für allemal die Richtung für ſein ganzes ſpäteres Leben gegeben wird! Ja, es iſt wahr, und dieſe Wahrheit kann nicht oft genug wiederholt werden: Zur Heranbildung eines tüchtigen und braven Geſchlechts bedürfen wir dringend der Heranbildung tüchtiger und braver Mütter. Ich höre Sie einwenden: Ganz einverſtanden; aber was hat Deine Theorie mit der gewünſchten und erſehnten Heranbildung zu thun? Und warum beklagſt Du die Abneigung der Frauen gegen die pädagogiſche Litteratur? Meinſt Du nicht, daß man ſich ſelbſt und Andere gut erziehen könne ohne Grübelei und Nachdenken und daß die Menſchenerziehung, ſoweit ſie Individualitäten betrifft, eine Thätigkeit iſt, die nicht ſo recht hinein-

paſſen will in die theoretiſche Schablone, ſondern nur durch den Takt eines liebevollen Herzens einigermaßen zu regeln iſt? Darin haben Sie Recht: ohne die Sprache des Herzens, die ſich nicht immer in Worten Ausdruck zu geben vermag, ohne den Takt geht's nimmermehr. Ihrem Geſchlechte iſt dieſe Sprache in vorzüglichem Grade eigen; wo ſie ſich einem Weibe nicht zur Verfügung ſtellt, darf man auf eine Verkümmerung ihrer Natur, auf Irreleitung und Entartung ſchließen. Weil dem ſo iſt, erklärte Friedrich Fröbel jede edle und normal geſtaltete Frau für ein erziehliches Genie, das von Gott und Natur berufen ſei, in Betreff der Menſchenbildung den Löwenantheil zu übernehmen. Selbſt der Mann kann als Erzieher den Takt nirgends entbehren; fehlt er bei einem Erzieher, fehlt er bei einer Erzieherin, ſo mögen ſie die erziehliche Werkſtätte meiden und ſich ein anderes Feld für ihre Thätigkeit ſuchen; denn ſie können bei dieſem Mangel unmöglich Erſprießliches wirken. — So ſehr ich nun auch auf der einen Seite geneigt bin, die Bedeutung Ihrer Gemüthsſprache anzuerkennen und der Magnetnadel eines fein beſaiteten Herzens volle Gerechtigkeit wiederfahren zu laſſen, ſo wenig kann ich auf der andern Seite eine Unterſchätzung des Nachdenkens in erziehlichen Dingen gut heißen. Denn einmal ziemt es ſich für den mit Vernunft begabten Menſchen, daß er überall zum Bewußtſein deſſen gelange, was ihn beſtimmt und leitet bei ſeinem Thun und Treiben, und dann iſt zwar die Regung des Gemüths die eigentliche Triebkraft für alles Thun, das ſich heraushebt aus der Region der bloßen Tagelöhnerei und Handwerksmäßigkeit, aber auch eine blinde Macht, die des einſichtigen Führers und Regulators bedarf. Iſt das Herz die Dampfmaſchine unſeres Lebensfahrzeuges, ſo die Intelligenz der ſcharfe Kiel, der Wille das Steuerruder und das Gewiſſen die Magnetnadel, der Schatz des Wiſſens und der Erkenntniſſe die Ladung deſſelben. Soll das Schiff glücklich hinübertragen an's jenſeitige Ufer, wo der hoffenden Seele das Morgenroth des zukünftigen Lebens erſcheint, ſo muß es wohlausgerüſtet ſein nach allen Seiten hin, und nichts Weſentliches darf alſo vermißt werden. Auch bei jeder

einzelnen Thätigkeit können wir Menſchen niemals entbehren des Lichtes unſerer Vernunft, der Führerſchaft einer wohldurchdachten Ueberzeugung, eines anſehnlichen Schatzes gediegener Kenntniſſe und Erkenntniſſe. Die Genialität des Herzens entbindet auch die Mutter nicht von der Verpflichtung, dieſem Bedürfniſſe gerecht zu werden. Will ſagen: Ihr Frauen müßt eben ſo gut nachdenken, wie wir Männer, wenn Ihr überall erziehen wollt, könnt eben ſo wenig des Lichtes der Vernunft, der Einſicht, der vernünftigen Theorie entbehren, wie wir. Banauſiſche, erfolgloſe Praxis findet ſich hier wie dort, wo die Intelligenz ihre Schuldigkeit nicht thut. Ich muß alſo auch von Ihnen, wie von allen Müttern fordern, Verehrte, daß Sie reiflich nachdenken über Ihre hochwichtige Aufgabe.

Mit dieſer Forderung befinde ich mich in Uebereinſtimmung mit den pädagogiſchen Reformatoren. Zunächſt mit Peſtalozzi, der, wie Sie wiſſen, ein Buch der Mütter geſchrieben hat. Der großherzige, in ſeltenem Grade liebevolle und aufopferungsfähige Mann wollte dem menſchlichen Elende beikommen durch eine verbeſſerte Erziehung, zunächſt und vor Allem durch naturgemäßen, geiſtesweckenden, die Seele entwickelnden Unterricht. Seine genialen Einfälle und Entdeckungen wollte er dermaßen vereinfachen und populariſiren, daß jede, auch die mit irdiſchen Gütern kärglich bedachte Mutter im Stande ſei, ſeinen Winken und Forderungen zu folgen. So entſtand das Buch der Mütter. Aber die Mütter haben Peſtalozzi eben ſo wenig geleſen, wie ſie andere vor ihm und nach ihm geleſen haben. Alles blieb in den Häuſern beim Alten, die früheſte Erziehung vielfach der Willkür und dem Unvermögen preisgegeben.

Der originellſte Jünger Peſtalozzi's, Friedrich Fröbel, ſah ein, daß mit den für Mütter berechneten, erziehlichen Schriften wenig auszurichten ſei. Er beabſichtigte nichts Geringeres, als pädagogiſche Seminarien für das geſammte weibliche Geſchlecht zu gründen, in denen die Jungfrauenwelt nach der Schulzeit theoretiſche und praktiſche Anleitung für ihren zukünftigen erziehlichen Beruf erhalten ſollte. Er erklärte die Erziehung für das, was ſie wirklich iſt, für die wichtigſte Aufgabe des Men-

ſchengeſchlechts, und rief ſeinen Zeitgenoſſen zu mit der Begeiſterung und Kraft eines Propheten:

„Kommt, laßt uns unſern Kindern leben!“

Erziehungsvereine, ſo meinte der Mann, den die Weltkinder einen alten Narren ſchalten, müßten erſtehen aller Orten und Enden. Ein jeder Verein habe die Verpflichtung, die zarte Jugend hinzuführen in die Natur, um ſie dort ſpielend zu beſchäftigen und zu bilden. Er dürfe keinen ausſchließen aus ſeinem Bezirke, müſſe liebevoll ſorgen auch für die Kinder der Aermſten und ſie in Gemeinſchaft mit denen der Geſegneten und Begüterten einem beſſeren Looſe, einer heiteren Zukunft entgegenführen. Und hier, in den Kindergärten des Vereins, ſei die eigentliche Wirkungsſtätte innerhalb des Vereins; hier ſei der Präparationsort für ihre zukünftige Wirkſamkeit. Im Kindergarten müſſe ſich die Jungfrau in der Kinderpflege praktiſch üben; auch müſſe ihr von Seiten des Erziehungsvereins Gelegenheit geboten werden, ſich in erziehlichen Dingen theoretiſch zu unterrichten.

Sie ahnen gewiß die Tragweite dieſes coloſſalen Gedankens, Verehrte. Die Menſchen der Gegenwart vermögen ihn noch nicht ſo ganz zu faſſen; aber ſicherlich kommt einſt die Zeit, in der die Mahnung Fröbels überall als Loſungswort erſcheinen wird. Der „alte Narr“ hat nicht umſonſt gelebt. Man wirkt und ſtrebt vielfach in ſeinem Geiſte, und wenn man auch über die Anfänge noch nicht hinausgekommen iſt: das, was er gedacht und gewollt, wird ſicherlich nicht wieder von der Tagesordnung verſchwinden, trotz Dreyſe und Chaſſepot, Krupp'ſcher Kanonen und Kugelſpritzen.

Könnte man nur einſtweilen auch in den Geiſtern der Frauen das erziehliche Intereſſe ſo recht entzünden und beleben! Könnte man ſie wenigſtens zum Leſen desjenigen bringen, was für ſie in guter Abſicht und mit Geſchick geſchrieben wird! Warum iſt das ſo ſchwer, Verehrte? Ich meine: einmal deshalb, weil der obengenannte Irrthum, wonach der Takt des Herzens vollkommen ausreichend ſein ſoll in erziehlichen Dingen, ein weitverbreiteter iſt. Weil man bisher ohne Nachdenken ausge-

kommen iſt, meint man auch ferner damit auskommen zu können.

Die Menſchen ſind früher gut geworden ohne das viele Geſchrei über Erziehung, ſo heißt es, warum ſollten ſie jetzt nicht gut werden? Ja, es iſt wahr, es werden auch viele Menſchen gut ohne hinreichende, und es werden Menſchen ſchlecht trotz der beſten Erziehung. Hat man, was den erſten Punkt betrifft, als Erzieher von Fach Gelegenheit zu beobachten, wie groß die Sorgloſigkeit in erziehlichen Dingen noch iſt und welch eine Fülle von hindernden, irreleitenden und verderblichen Einflüſſen auf die jungen Seelen eindringen, ſo muß man ſich wundern über die Unverwüſtlichkeit der Menſchennatur und ſtaunen, daß nicht mehr Menſchen verloren gehen, als die Erfahrung conſtatirt. Wer aber kann ermeſſen, wie viel beſſere Zuſtände herbeigeführt werden könnten bei beſſerer Lage der Dinge, wie viel mehr edle Menſchenkraft ſich frei machen, wie ſehr ſich die Herrſchaft der Wahrheit, der Tugend und der Schönheit befeſtigen ließe! Die bis zu einer erfreulichen Höhe menſchlich entwickelte Geſtalt des Einzelnen iſt allerdings ein Product zweier Factoren: „des Geſetzes, wonach er angetreten", und der erziehlichen Einwirkung; aber ſo wenig auch die beſtimmende Wichtigkeit des erſten Factors zu unterſchätzen iſt, ſo ſehr muß doch immer und immer wieder auf den großen Einfluß des zweiten Factors hingewieſen werden. Laſſen Sie ſich alſo nicht irre machen, Verehrte, durch eine fade Schwätzerei, welche die Trägheit und Sorgloſigkeit ſtets im Munde zu tragen pflegt. Die Erziehung iſt und bleibt die wichtigſte Angelegenheit der Menſchheit, und ſie iſt des Schweißes der Edlen werth. Darum iſt das mütterliche Leben und Wirken ein ſo wichtiges Leben und Wirken, und darum gehört jede Mutter zu den „Gottgeſegneten und Gebenedeieten unter den Weibern." —

Eine zweite Urſache der Intereſſe- und Theilnahmloſigkeit der Frauenwelt in erziehlichen Dingen erblicke ich in der weitverbreiteten Philiſtröſität derſelben. Sie lächeln? Ja, ich wiederhole: in der Philiſtröſität! Wer iſt ein Philiſter? Der Philoſoph Schopenhauer antwortet: „Das iſt ein Menſch, der keine

geiſtigen Bedürfniſſe hat. Einem Philiſter fehlt es an Seelenhunger. Daß er phyſiſchen Hunger hat, verſteht ſich von ſelbſt, und ebenſo verſteht es ſich, daß er ſich möglichſt viel Genuß bereitet durch guten Trank und gute Speiſe. Aber ſeine Seele verlangt nicht nach neuer Zufuhr; er lebt vielmehr, als ob er ſeine geiſtigen Kräfte nur dazu erhalten habe, um ſein Korn- und Krautfeld damit zu düngen." Leben will der Philiſter, ſich kleiden und ſich materielle Vergnügungen verſchaffen. Daß er aber eine unſterbliche Seele hat, die ebenfalls ernährt und gepflegt ſein will, wie der Leib, fällt ihm nicht ein. Nach dem Zwecke ſeines Daſeins, nach dem höchſten Ziele, wonach wir Alle zu ringen haben, und nach den Wegen, die zu dieſem Ziele führen, fragt er nicht; kein tieferer Gedanke, kein ernſtliches Streben beunruhigt ſein am Aeußeren klebendes und durch dasſelbe gefangen genommenes Gemüth; „er lebt, nimmt ein Weib und ſtirbt" Und was iſt eine Philiſterin unter den Müttern? Das iſt eine Mutter, die nicht werth iſt, Mutter zu ſein. Eine Mutter, die ganz Putz- und Vergnügungsſucht iſt, eine Salondame, die jeden Ruf ihres Kindes als eine unangenehme Störung empfindet, die dieſes Kind ohne Noth nähren läßt mit fremdem Blut, es von Anfang an dienenden Händen und liebloſen Herzen anvertraut, die „nervös" wird durch allen Tand und alle Schlemmerei, ſich niemals fragt, wozu ſie denn eigentlich da iſt, ſich niemals einer höheren Macht verantwortlich fühlt, die in Aeußerlichkeiten, geſellſchaftlichem Klatſch und Geſchwätz auf- und untergeht und ihre heiligſten Pflichten gröblich verſäumt, ſich aber höchlichſt beglückt fühlt, wenn ihr die Geckerei und geiſtige Hohlköpfigkeit nichtsſagende Huldigungen darbringt. Solche Philiſterinnen werden natürlich nun und nimmermehr erziehliche Abhandlungen leſen. Wollte man ſie dahin bringen, über ihre unermeßlich wichtige Aufgabe ernſtlich nachzudenken, ſo müßte man ſie zunächſt von der Philiſterei curiren. Sie müßten einſehen lernen, daß des Lebens Sinn und Zweck kein anderer iſt, als die Entwicklung zu einem beſſeren und vollkommeneren Zuſtande hin, daß derjenige das edelſte Daſein führt und desjenigen Thätigkeit am höchſten anzuſchlagen iſt, der am

directeſten in das Rad der allgemeinen Entwicklung einzugreifen verſteht. „Ein unnütz Leben iſt ein früher Tod“, aber „wer dem Beſten ſeiner Zeit genug gethan, der hat gelebt für alle Zeiten.“ Wir beten im Vaterunſer: „Zu uns komme Dein Reich.“ Und wir verſprechen damit ſtillſchweigend, daß wir nach Maßgabe der uns vom Schöpfer verliehenen Kraft dazu beitragen wollen, daß Göttliches im Menſchlichen, Ewiges im Zeitlichen immer mehr lebendig werde und ſchließlich zur unbedingten Herrſchaft gelange. Die verſchiedenen Berufsthätigkeiten der Menſchen haben für das Ganze ihre beſtimmte Bedeutung; denn ſie greifen in einander wie ein Räderwerk und müſſen doch ſchließlich alle einem letzten und höchſten Zwecke dienen. Arbeit ſchändet keinen Menſchen, und die Entwicklung ſeines inneren Werthes hängt nicht unbedingt ab von der Bedeutung ſeiner Beſchäftigung. Der aber kann ſich freuen, welcher gewürdigt worden iſt, einem Berufe anzugehören, der direct und unmittelbar einwirkt auf die Entwicklung des Ganzen. Alſo können ſich unter Anderen die Erzieher freuen und unter den Erziehern vor allen Dingen die Mütter, denen in Sachen der Menſchenentwicklung ſtets der Löwenantheil zugefallen iſt und für alle Zeiten zufallen wird. Und diejenigen Männer können ſich freuen, denen ein Kind den ſüßen Vaternamen entgegen lallt. Wie bedeutend oder unbedeutend auch diejenige Thätigkeit ſein mag, welche der Broderwerb tagtäglich von ihnen verlangt: im Tempel ihrer Familie haben ſie die beſte Gelegenheit, einen Einfluß auf den Gang der Dinge zu entfalten, ſo bedeutend, ſo hoch und ſo hehr, wie er ſich irgendwie nur denken läßt! —

Wird es gelingen, eingefleiſchten und hart geſottenen Philiſterinnen derartige Gedanken beizubringen? Ich glaube ſchwerlich. Aber ſie beherrſchen das Terrain gottlob nicht gänzlich. Und es giebt Viele unter den Müttern, die wiſſen, oder wenigſtens ahnen, wozu ſie berufen ſind und wie wichtig ihr Daſein und ihre Thätigkeit iſt, die ſich daher gern belehren laſſen möchten, der allgemeinen Unſitte aber, dergleichen Belehrungen von der Hand zu weiſen, gedankenlos und willenlos folgen. Helfen Sie mir, Verehrte, daß dieſe edleren Frauen allgemach für uns

erobert werden, und ſuchen Sie dieſelben zur Nachahmung Ihres preiswürdigen Beiſpiels zu veranlaſſen.

Sagen Sie dieſen Frauen, die Schulmeiſter der Gegenwart ſeien keine Pedanten mehr, denen der Zopf ſtets hinten hängt, ſo viel ſie ſich auch drehen und wenden, und dieſe Leute könnten auch jetzt gefälliger, unterhaltender ſchreiben, als in der guten alten Zeit. In Deutſchland, Verehrte, iſt bei richtiger Würdigung der Tiefe und Gediegenheit des Inhaltes einer Darſtellung ihre Form ſtets zu wenig geachtet worden. So haben uns z. B. die Franzoſen nach jener Seite hin beſtändig nachgeſtanden, nach dieſer aber uns von jeher weit übertroffen. Aber man überwindet dieſe Einſeitigkeit gegenwärtig im Vaterlande. Selbſt die Wiſſenſchaft fängt an, deutſch, einfach, fließend und gewandt zu reden, und man befleißigt ſich immer allgemeiner jener edlen Popularität, die das Intereſſe und das innere Wohlgefallen zu erregen weiß und den Leſer kaum wahrnehmen läßt, wie ernſtlich und wie tiefgehend er belehrt wird. — Ja, die Zöpfe ſind dem Untergange total verfallen; auch die Gelehrten und Lehrer werfen ſie ab. Iſt es mir geſtattet, von meiner Wenigkeit zu reden, ſo möchte ich Sie erinnern an die heiteren Augenblicke, welche wir im Harze erlebten, wo ich Sie kennen zu lernen das Vergnügen hatte. Sie wurden umgeben von Ihrem Gemahl, Ihrer Schwägerin und einem Freunde, zu denen ſich ſpäter noch zwei Andere geſellten. Als unſere Heiterkeit im Brockenhauſe aufs Höchſte geſtiegen war, hielten mich die Vergnügten für einen Hamburger Schifferheder und ſpäter für einen Advokaten; keiner aber entdeckte den Schulmeiſter, bis ein verrätheriſcher Landsmann mir die Maske abriß. Ihr Freund ſtöhnte mir gegenüber, daß es ſich in den Hundstagen ſchlecht reiſe im Harze, da man nur Schulmeiſtern und Handwerksburſchen begegne, und wollte auch mir einen Klageton entlocken. Da habe ich innerlich recht wonniglich gelächelt, nicht meinethalben, ſondern weil mir das Bewußtſein recht nahe trat, daß die Herren Gentlemen den Schulmeiſter des 19. Jahrhunderts nicht mehr auf den erſten Blick zu erkennen vermögen.

Sagen Sie alſo Ihren innerlich geſinnten und ernſtlich

ſtrebſamen Freundinnen, ſie möchten es immerhin mit den Schulmeiſtern und den Produkten ihres Geiſtes verſuchen, und melden Sie mir ſelbſt, ob ich mich auch in Zukunft wiederholt an Sie wenden darf. Natürlich möchte ich Ihnen nach dieſer Einleitung noch gar Vieles ſagen, möchte mir auch Ihr Urtheil über das Geſagte erbitten.

Leben Sie wohl! W. L.

II.

An Herrn Dr. Riecke zu Ueuffen in Württemberg.

Verehrter Herr! Mein „Pfingſtwanderer“ hat mich beauftragt, Ihnen zu danken für die Anerkennung, welche Sie in Nr. 50 der allgemeinen deutſchen Lehrerzeitung einigen Ausſprüchen, die er gethan hat, zollen. Er hat mich aber auch beauftragt, Ihnen zu widerſprechen. Zunächſt ſoll ich Ihnen ſagen, daß es ihm nicht in den Sinn gekommen ſei, Sie zu denjenigen zu rechnen, welche an unſcharfen, oder wohl gar an unklaren Begriffen leiden, und daß er nicht begreife, wie Sie den Ausdruck ſeines Unwillens über die unklaren Begriffe, die ganz ſicher viel Unheil anrichten in der Welt, auf ſich beziehen konnten. Vor dieſem Ausdrucke ſtehe ja (Rheiniſche Blätter, Jahrgang 1867, September—Octoberheft, Seite 138) ganz deutlich, daß Ihre Definition des Begriffes Kirche eine ſolche ſei, der man auch im pädagogiſchen Lager huldigt, und auf Seite 139 der erwähnten Zeitſchrift ſei geſagt, daß bei Ihrer Definition die Menſchen nicht vergeſſen ſeien, welche man ſonſt beim Erklären gewiſſer Abſtractionen in der Regel thörichter Weiſe aus dem Spiele laſſe. Ueberdies habe er Ihnen die Eigenſchaft der Geiſtesſchärfe willig zuerkannt.

So weit mein Pfingſtwanderer. Glauben Sie ihm nur, er meint es ehrlich und redlich und iſt Ihnen aufrichtig zugethan.

Und nun habe ich perſönlich noch mit Ihnen ein Wort zu

reden über den Aberglauben. Sie haben Recht, wenn Sie meine Definition: „Aberglaube ist ein Glaube, an dem noch ein Aber haftet“ für eine nicht ganz ernstlich gemeinte ansehen. Sie genügte mir auch nicht und darum fügte ich gleich hinzu: „Will sagen, der einer ausgemachten, gewöhnlich auf dem Wege der Naturforschung gewonnenen Wahrheit widerstreitet.“ Meine Erklärung war ein Product des Augenblicks, Folge meines Gedankenganges, der durch Ihren Vortrag in meinem Geiste entstand. Dennoch bin ich noch heute überzeugt, daß sie im Wesentlichen das Richtige getroffen hat.

Sehen wir uns einmal Ihre Definition noch etwas genauer an. „Aberglaube ist ein Glaube an die dem wahren Gottesbegriffe widerstreitenden fatalistischen und dämonischen Wirkungen in der Natur und in dem Menschenleben mit allen seinen Consequenzen.“ Welches ist denn der richtige Gottesbegriff? Er ändert sich mit der fortschreitenden Bildung der Zeit, und er verräth sogar den Höhengrad dieser Bildung. Auch im Einzelleben nimmt er eine individuelle, dem innern Leben des Individuums entsprechende Gestalt an. Der Dichter sagt: „Wie der Mensch, so sein Gott, darum ward Gott so oft zum Spott.“ Sollte der Naturforscher Carus nicht Recht haben mit seiner Behauptung, daß das Unermeßliche und Geheimnißvolle der Gottheit sich nicht einzwängen lasse in Begriffe, sondern nur erfüllt und besiegt werden könne durch die Macht und Tiefe der Liebe, welche es allein vermöge, ein schönes und reines Verhältniß zwischen der Seele und Gott herzustellen? (Psyche, Seite 444). Jedenfalls ist es mißlich, den Gottesbegriff in die Definition vom Aberglauben hineinzubringen. — Wie wollen Sie den Herren, die an den Teufel und seine Helfer und Helfershelfer glauben, beweisen, daß ihr Gottesbegriff ein unrichtiger sei? Doch nur dadurch, daß Sie darthun, er beruhe auf logischen Widersprüchen, auf Annahmen, welche mit den Aussprüchen der menschlichen Vernunft sich nicht in Einklang bringen lassen. Wir kommen also auf das, was wir ein Gesetz nennen. Die menschliche Intelligenz bewegt sich unbestritten nach Gesetzen, den Denkgesetzen, die ewig schaf-

ſende und ſich verjüngende Natur nach Naturgeſetzen. Ich denke, wir erlaſſen uns gegenſeitig die Erklärung deſſen, was man auf dem Gebiete des Denkens und der Naturforſchung Geſetz nennt, und ſetzen den Inhalt dieſes Begriffes als bekannt voraus.

Die Denkgeſetze und Naturgeſetze bilden neben der unmittelbaren Erfahrung die einzigen Kriterien für die Beurtheilung alles geiſtigen Inhalts, auch des Glaubensinhalts. Widerſpricht derſelbe den Denkgeſetzen, ſo nennt man ihn Unſinn; ſteht aber dieſer Glaubensinhalt im Gegenſatze zu den Naturgeſetzen, ſo nennt man den, der einen ſolchen Glaubensinhalt mit ſich herumträgt, abergläubiſch.

Von einer Unfaßbarkeit und Verſchwommenheit des Begriffes Aberglauben kann alſo nicht die Rede ſein, eben ſo wenig von der rein ſubjectiven Natur deſſelben. Der tiefer angelegte und religiöſe Menſch glaubt mehr, als ihm von der Vernunft und Natur zugeführt wird; aber er hütet ſich vor Unſinn und Aberglauben. Er reinigt den Inhalt ſeines Glaubens von Allem, was vor dem Forum der Natur und der Vernunft nicht mehr zu halten iſt, weiß und fühlt aber ſehr wohl, daß nun zur Vollendung des inneren Gebäudes, zu dem, was Vernunft und Natur bieten, noch vieles hinzukommen muß, was ſich weder beweiſen, noch beſtreiten läßt, zu ſeiner inneren Vollendung, Befriedigung und Beſeligung aber geglaubt und feſtgehalten wird. Gegen den Unſinn und den Aberglauben haben ſich von jeher die Intelligenz und das Wahrheitsgewiſſen der Menſchen empört, und es hat ſich die hehre Wahrheit ſtets hervorragende Menſchen zu ihren Dienern auserſehen, die mit ihrem „Hier ſtehe ich, ich kann nicht anders!“ allen widerſtrebenden Mächten Trotz boten. Und jede Reinigung von Irrthum und Aberglauben gereichte der Menſchheit zum Heil, kann aber in dem ewigen Halbdunkel dieſer Welt dem religiöſen Glauben und der frommen Geſinnung an ſich nie den Garaus machen. „Am farbigen Abglanz haben wir nun einmal das Leben“, und auf dieſem Planeten werden wir das ungetrübte Licht nie erblicken. Hält nun der Einzelne Unſinn und Aberglauben trotz aller intellectuellen Befähigung feſt, ſo erwächſt

ihm daraus ein gerechter Vorwurf, und zur Verbannung dieſer Unholde aus den Maſſen beizutragen, iſt Pflicht jedes humangeſinnten Erdenſohnes. Denn dem Unſinn und dem Aberglauben ſind von jeher gefallen „Menſchenopfer unerhört!“

Mein, die Transſubſtantiation betreffendes Beiſpiel wollen Sie nicht gelten laſſen, Verehrter. Meiner Meinung nach mit Unrecht. Suchen wir andere Exempel. Die Wiſſenſchaft lehrt: Keine Veränderung an den Dingen erfolgt, keine Wirkung geht vor ſich, ohne daß der zureichende Grund, die Urſache eingetreten iſt. Iſt dieſer Eintritt von Statten gegangen, ſo erfolgt die Wirkung mit Nothwendigkeit. Dieſelben Urſachen bedingen dieſelben Wirkungen. Was einem Naturgeſetze widerſpricht, iſt unmöglich. Wo man an die Heilkraft alter Kleider glaubt, verkennt man die erſte Wahrheit. Wenn man zu glauben vermag, daß ein wirklich ſchon in Verweſung übergegangener Körper wieder zum Leben erwachen kann, weiß man nichts von der zweiten Wahrheit. Läßt man ſich einreden, daß ein Körper der Schwerkraft einmal den Gehorſam aufkündigen und frei in der Luft ſeine Sieſta halten könne, ſo hat man keine Ahnung von der dritten Wahrheit. Wer an der ununterbrochenen, ewigen Kette von Urſache und Wirkung zweifelt und Gott zutraut, daß er ſeine eigenen, ewigen Gedanken verneine, macht den „Allumfaſſer, den Allerhalter“ zu einem der Willkür ergebenen, launenhaften, menſchengleichen Weſen. Das Wunder im gewöhnlichen Sinne ſoll zwar des Glaubens liebſtes Kind ſein; der Glaube an daſſelbe gehört meiner Meinung nach durchaus in das Gebiet des Aberglaubens. Wir wundern uns über Erſcheinungen, deren Urſachen wir nicht begreifen, und wenn wir derartige Erſcheinungen Wunder nennen, ſo iſt es, um mit Leſſing zu reden, allerdings ein Wunder, daß uns die tauſend und aber tauſend Wunder, die uns umgeben, ſo alltäglich erſcheinen. Ihre dämoniſchen Wirkungen gehören meiner Meinung nach in das Reich des Unſinns, da die Begriffe eines allmächtigen und allgegenwärtigen und eines durch Teufel und Dämonen zeitweilig oder ewig beſchränkten Gottes ſich nicht vereinigen laſſen — wenigſtens nicht in einem klaren, logiſch geſchulten Kopfe.

Laſſen wir alſo die Dämonen fahren, wenn wir den Aberglauben definiren, und halten wir uns an die Naturgeſetze. Wer etwas glaubt, das ihnen widerſpricht, der iſt abergläubiſch.

Gegen Unſinn und Aberglauben haben Sie von jeher wacker gekämpft durch ihre „Denkſchule" und dadurch, daß Sie die Naturkenntniſſe und Naturerkenntniſſe zum Gemeingut Aller machen wollen, worin Sie offenbar einem ſehr herrlichen allgemeinen Beſtreben unſerer Zeit begegnen. Gott erhalte Ihnen Ihren ſcharfen Kopf und Ihr wackeres, humanes Herz!

W. L.

III.

Erfahrungen eines deutſchen Schulmannes auf dem Gebiete des amerikaniſchen Schulweſens.

Von Dr. Adolph Douai in New-York.

(Fortſetzung und Schluß).

Wir kommen zu den Privatſchulen. Im Süden waren ſie vor dem Kriege die einzigen regelmäßig das ganze Jahr beſtehenden, die einzigen, welche dem wohlhabenderen Mittelſtande, der aber ſeine Kinder nicht nach dem Norden ſchicken konnte, zugänglich waren. Man nannte ſie dort Academies. Das Schulgeld betrug zwiſchen 100 und 200 Dollars jährlich, je nach Alter und Anſprüchen: denn für eine ganze Anzahl Lehrfächer, z. B. Muſik, Zeichnen, Tanzen, Reiten, Fechten, Turnen, Franzöſiſch, Deutſch, Latein und Griechiſch, Italieniſch und Spaniſch mußte extra bezahlt werden. Alle dieſe Extrafächer wurden gewöhnlich durch einen oder zwei deutſche Hülfslehrer beſorgt, unter denen wir mehrere ganz tüchtige Schulmänner gekannt haben; allein da ſie ihr Engliſch erſt durch Unterricht, mittels dieſer Sprache ertheilt, zu erlernen hatten, da man ihnen alſo nur die Extrafächer, welche von den Schülern freiwillig beſucht werden, überließ, ſie überhaupt mehr des Luxus und des guten Rufes wegen hielt, und da die Disciplin die

denkbar ſchlechteſte war, ſo konnten ſie ſoviel wie nichts Nennenswerthes leiſten. Es iſt uns auch unter allen dieſen Privatanſtalten des Südens nicht eine je bekannt worden (Baltimore, St. Louis und ein paar Orte in Texas ausgenommen), welche mit Auszeichnung genannt werden durfte, und die ſoeben ausgenommenen Schulen waren und ſind ſammt und ſonders deutſche. Es iſt uns auch unter allen Lehrern ſüdlicher Schulen nie ein Eingeborner vorgekommen; die Einwohner der Sclavenſtaaten dachten von der „Schulfuchſerei" viel zu gering, um einen ihrer Söhne an dieſen Beruf wegzuwerfen. Der ganze Bedarf an ſüdlichen Lehrern, einſchließlich der Hauslehrer, wurde aus dem Norden importirt, beſonders aus Maſſachuſetts; natürlich gingen nur diejenigen Lehrer und Lehrerinnen nach dem Süden, welche anderswo nicht ſo leicht fortkommen konnten. — Seit dem Ende des Krieges und der Sclaverei ſteht es womöglich noch ſchlechter um die ehemaligen Schulanſtalten des Südens als vorher, weil das Land zu ſehr verarmt iſt; dagegen lernen die freigewordenen Neger, Jung und Alt, überall wo es eine Gelegenheit dazu giebt, mit unglaublicher Begierde und großem Erfolge. Es wird auch in Europa bekannt genug ſein, daß die Schulen für die Freigelaſſenen des Südens lediglich durch Privatwohlthätigkeit nördlicher Menſchenfreunde erhalten werden; eben deswegen iſt die Zahl derſelben bei weitem nicht hinreichend für den Bedarf (es konnten, dem letzten ſtatiſtiſchen Ausweiſe zufolge, blos etwa 100,000 Kinder unterrichtet werden), obſchon eine Anzahl der Lehrer und Lehrerinnen mit ganz geringen Gehältern ſich begnügen. Um dieſem Mangel einigermaßen abzuhelfen, hat kürzlich der reiche Bankier George Peabody, der aus ſeinem in London erworbenen Vermögen ſo viele großartige Schenkungen für Bildungszwecke gemacht, eine Million Dollars hergeſchenkt, aus deren Zinſen beſtehende, ſowie neuzugründende Schulen des Südens (gleichviel ob für Weiße oder Schwarze) unterſtützt und erweitert werden ſollen. Die Schwarzen dürften bald genug in Hinſicht auf Qualität und Quantität der Bildung die Weißen übertreffen; denn die Letzteren haben großentheils erſt noch zu

lernen, daß Bildung etwas Gutes, Vortheilhaftes und Nothwendiges iſt.

Die Privatſchulen des Nordens ſind, trotzdem ſie mit den öffentlichen einen ſtarken Mitbewerb auszuhalten haben, zahlreicher und beſſer beſucht, als die des Südens, im Oſten freilich mehr als im Weſten, wo man durch ſtete Verbeſſerung der öffentlichen Schulen den Luxus der Privatanſtalten entbehrlich zu machen ſucht. In ihrem Werthe ſind ſie natürlich äußerſt verſchieden; es gehören die allerbeſten und zugleich die allerſchlechteſten Anſtalten zu den Privatſchulen. Für das gedeihliche Beſtehen der erſteren iſt Erklärungsgrund genug überall da vorhanden, wo die öffentlichen Schulen verwahrloſt ſind; für das der Letzteren ſind die Erklärungsgründe weniger leicht zu finden, und zwar beruhen ſie ebenſo häufig im Unverſtand und Ariſtokratismus der Eltern, als anderwärts. Denn daß es in den Vereinigten Staaten viele Ariſtokraten giebt, welche nicht wünſchen, daß ihre Kinder auf derſelben Schulbank mit denen der Armen ſitzen, iſt ebenſo unleugbar, wie daß weniger die Republik Republikaner macht, als die Republikaner eine Republik. Hier und da iſt es allerdings auch den grundſatzfeſten Republikanern ſehr erſchwert, ihre Kinder in die öffentliche Schule zu ſchicken; manche dieſer Schulen ſind faſt ganz oder ausſchließlich von den Kindern der ärmſten Irländer beſucht, die von Ungeziefer ſtrotzen, viehiſche Gerüche um ſich verbreiten, aber noch ſchlimmere Anſteckung durch pöbelhafte Sitten und ſchlechtes Beiſpiel aller Art verurſachen; die Klaſſen ſind überfüllt, die Lehrer für ihren Beruf wenig tauglich; die Schulvorſtände ſind Schnapswirthe und politiſche Bummler. Allein es giebt Eltern genug, deren Kindern recht gute öffentliche Schulen offenſtehen, welche aber denſelben eine gewählte Geſellſchaft wünſchen; andere möchten ihren Reichthum zur Schau tragen, indem ſie dieſelben in Schulen ſenden, wo das Honorar 3—400 Doll. jährlich koſtet, ungerechnet die etwaige Beköſtigung und Behauſung; noch andere ſind die gehorſamen Diener ihrer Kinder und fragen dieſe, in welche Schule ſie am liebſten gehen möchten, und dieſe wählen natürlich diejenige, wo möglichſt wenig ſittlicher Ernſt und

möglichſt milde Anforderungen an die Geiſtesgaben herrſchen — das ſind dann in der Regel die theuerſten und ſchlechteſten. Indeſſen kennen wir doch mehr reiche oder ſehr wohlhabende Leute, welche kein Vorurtheil gegen die Volksſchule haben und dies durch die Hinſendung ihrer Kinder beweiſen, als wir vom Gegentheil Beiſpiele kennen. In ſehr vielen Fällen gehen die Kinder einer Familie den Haupttheil ihrer Schuljahre hindurch in die Volksſchule, während eines auf einmal einer beſonders guten Privatſchule anvertraut wird und daſelbſt verbleibt, bis eines ſeiner Geſchwiſter an ſeiner Statt einrückt; es würde zu theuer ſein, alle zugleich in einer Privatſchule zu unterhalten, — oder aber man will jedes Kind die Vortheile beider Arten von Schulen genießen laſſen. Im großen Ganzen ſind es nur die „Stockfiſch-Ariſtokraten", oder „Shoddy", oder „Petroleum-Ariſtokraten", jener Pöbel, welcher durch Zufall oder Humbug reich geworden iſt, von denen der Satz gilt: ſie haſſen die Gleichheit, die gleichen Menſchenrechte und die gleiche Volkserziehung; es ſind dies immer die Dümmſten unter den Emporkömmlingen; je höher gebildet die Eltern, deſto eifrigere Freunde der allgemeinen Volkserziehung ſind ſie, ſelbſt wenn ſie nicht mit ihren eigenen Kindern bedenkliche Schulbank-Experimente inmitten einer verwahrloſten eingewanderten Bevölkerung machen mögen. Ueberhaupt ſind die Verhältniſſe in Groß- und Welthandelsſtädten nicht normale, nicht Durchſchnittsverhältniſſe, nach denen man den Geiſt eines Volkes gerecht beurtheilen könnte. Zumal nun, wenn eine ſolche Großſtadt zugleich ein Einwanderungshafen iſt, wie New-York, in welchem jährlich weit über hunderttauſend Proletarier Europas landen, mehrentheils die Hefe Irlands, Belgiens und anderer dunklen Plätze; wenn die Neue Welt ihre Aufgabe der Hebung der Menſchheit ſo ſehr durch die Alte erſchwert bekommt, die ihr ſo viele verdorbene, unheilbare, verkommene, verlotterte Elemente zuſchickt und ſo wenig Sauerteig beſſer erzogener Bevölkerung; wenn gerade die letztere ſich raſch über das ganze große Land zerſtreut, die erſteren aber in ihrer Hülfloſigkeit meiſtens in der Hafenſtadt oder deren Nähe hocken bleiben, ihren importirten Schmutz, ihre importirten Laſter und

ihre importirte Pöbelhaftigkeit in besonderen Stadtvierteln, unbehelligt durch europäische Polizei-Bevormundung, immer weiter ausbreiten und ausbilden und dadurch sittliche und leibliche Ansteckung im großen Maßstabe aussäen: — wenn der eingeborne New-Yorker, Bostoner und Philadelphier die Berührung mit diesen Proletariermassen fürchtet, oder wenigstens seine Kinder vor ihr zu bewahren sucht, so ist dies noch lange kein Anzeichen von Aristokratismus im verwerflichen Wortsinne.

Die bessere Klasse deutscher Eltern gehört zu denen, welche ganz besonders das Privatschulwesen patronisiren. Bei ihnen tritt noch die Rücksicht auf die deutsche Sprache zu den genannten Gründen dafür hinzu. Einige von ihnen — aber leider die wenigsten — wissen auch, daß das deutsche Unterrichts- und Erziehungsverfahren das einzig menschliche, vernünftige und harmonische ist, und ziehen aus diesem Grunde eine gute deutsch-amerikanische Schule jeder anderen vor. Wie gering noch immer der Procentsatz derer, die dies thun, gegenüber denen ist, die es nicht thun, ergiebt sich aus der Thatsache, daß in der Stadt New-York (mit nahe an 150,000 Deutschen) nicht über 2000 Kinder deutsch-amerikanische Schulen besuchen; in Philadelphia mit über 100,000 Deutschen nicht über 1000, in Baltimore mit über 50,000 Deutschen nicht über 1500; in Boston und Vorstädten mit etwa 9000 Deutschen nicht über 100; in Newyork, 20,000 Deutsche, nicht über 1500; jedenfalls im ganzen Lande, das über 6 Millionen Deutsche zählt, nicht über zehn- oder zwölftausend. Unter „deutsch-amerikanischen Schulen" im vollen Wortsinn verstehen wir diejenigen, in welchen Deutsch in demselben Maße wie Englisch gelehrt und die entwickelnde Methode behufs harmonischer Erziehung aller Geisteskräfte angewandt wird; wir verstehen darunter nicht mit jene fast durchaus armseligen deutschen Kirchenschulen protestantischen und katholischen Bekenntnisses, in welchen blos Propaganda für die Kirchgemeinde gemacht werden soll, und Lesen gelehrt wird, blos damit Bibel und Katechismus in deutscher Sprache auswendig gelernt werden können. Diese Kirchenschulen alle zusammen im Lande mögen auch noch etwa 10,000 Schüler umfassen; sie

ſtehen im Werthe noch unter den ſchlechteſten öffentlichen Schulen, da ſie nicht einmal eine nothdürftige Kenntniß der Landesſprache vermitteln, von den verkommenſten und ſchlechteſt bezahlten deutſchen Lehrern bedient zu werden pflegen und auch im Deutſchen ihre Schüler nie über die dürftigſten Anfangsgründe hinausbringen. Man erſieht hieraus, daß die Deutſchen des Landes mit dem, was ſie für die Erziehung ihrer Nachkommenſchaft thun, weit, weit hinter den Leiſtungen der Angloamerikaner zurückbleiben. Ja, wären nicht die deutſchen Juden, welche ſich die Erziehung ihrer Kinder nach Kräften koſten laſſen, ſo müßten die meiſten und die beſten der „deutſch-amerikaniſchen" Schulen eingehen oder ihr Strebeziel bedeutend tiefer ſtecken.

Das iſt eine bittere Wahrheit, aber ſie muß einmal an's Tageslicht. Der durchſchnittliche Deutſche in Amerika verbraucht mehr Geld für Bier, als für die Erziehung ſeiner Kinder. Das ganze Schulgeld, welches die Deutſchen in Amerika zuſammengenommen bezahlen, beläuft ſich noch nicht auf 250,000 Doll. jährlich, wahrſcheinlich aber auf weit weniger, und davon bezahlen deutſche Juden ungefähr die Hälfte. Noch haben ſie es nicht zu einer einzigen höheren Bildungsanſtalt, einem Gymnaſium, oder einer Realſchule, oder einer polytechniſchen Anſtalt, oder einem Seminar gebracht. Geſprochen worden iſt ſchon viel von alledem, aber noch nichts dafür gethan, trotzdem daß der Unterzeichnete im Verein mit einigen anderen Fachgenoſſen dafür ſo viel in der deutſchen Preſſe agitirt hat. Noch nicht eine Schenkung von Belang, letztwillig oder bei Lebzeiten, iſt von wohlhabenden Deutſchen zu Gunſten von Schulen gemacht worden. Die wenigen Schulen, welche ſie gemeinſam gegründet haben, d. h. welche nicht Privatunternehmen ſind, müſſen alle mehr oder weniger ihre Jahresausgaben durch Bettelei (mittels Pickeniks, Concerten u. d. m.) vervollſtändigen, weil die Eltern keine genügend hohen Schulgeldanſätze zahlen wollen; an ſteter Geldnoth krankend, können ſie ebendeswegen nicht die beſtmöglichen Lehrer anſtellen. Dieſe ziehen es am Ende vor, der ſteten Hungerleiderei durch Ergreifung eines lohnenderen Erwerbszweigs zu entrinnen, oder aber Privatſchulen auf eigne

Rechnung zu gründen. Dazu bewegt ſie außerdem die ſtete Ehrenkränkung und der unabläſſige Verdruß, dem Lehrer und Directoren der aus gemeinſamen Mitteln gegründeten Schulen durch das unverſtändige Dreinreden der Schulvorſtände in das innere Verwaltungsweſen der Schule ausgeſetzt ſind. Wenn es außer Kriegsheeren noch irgend ein Inſtitut giebt, in welchem die innere Verwaltung naturgemäß monarchiſch ſein muß, wenn die Sache gedeihen ſoll, ſo iſt es die Schule. Die Angloamerikaner haben das längſt begriffen; ſie laſſen die finanzielle Verwaltung ihrer Schulanſtalten von reſpectablen Geſchäftsleuten beſorgen und laſſen es in der Regel an Geld nicht fehlen. Behufs des inneren Gedeihens der Anſtalt verlaſſen ſie ſich auf die von ihnen gewählten Schulmänner. Den Deutſchen muß dieſe Einſicht erſt noch kommen, und ſie wird ihnen naturgemäß dadurch kommen, daß alle ihre mit gemeinſamen Mitteln gegründeten Schulen (nennen wir's Gemeindeſchulen) entweder ganz zu Grunde oder ſchließlich in den Privatbeſitz eines Schulmannes übergehen werden. Solch' ein deutſches Schulvorſtands-Collegium iſt das Schrecklichſte, was es geben kann; unendlich langes Gerede und Gezänk über Dinge, welche den Herren meiſtens fremd ſind, welche ſie aber beſſer als der lebenslange Schulmann zu verſtehen glauben, hemmen jedes folgerechte Durchgreifen des Directors und der Lehrer. Wenn ſolch' ein reichgewordener Bierbrauer oder Ellenwaarenhändler den Schulmeiſter ſchulmeiſtern und durch hochfahrendes Weſen kränken kann, welche Wolluſt! Wenn er ihm, dem prädeſtinirten „armen Teufel mit ſeinem unnützen Krimskrams von Wiſſen" die Bitte um Gehaltszulage allergnädigſt abſchlagen kann, welcher Göttergenuß! Wenn er ein Schulgeſetz oder eine Unterrichts- oder Disciplinarmethode trotz aller Widerreden des Lehrers anbefehlen kann, welcher Hochmuthskitzel! Wenn er vollends merkt, daß der Lehrer in Politik und Religion ſeine eigenen Privatüberzeugungen hat und im Kreiſe Gleichgeſinnter und vor der Oeffentlichkeit geltend macht, — und in der Regel iſt der Lehrer freiſinnig und fortſchrittleriſch, während der erfolgreiche Geſchäftsmann, der zum Schulvorſteher gewählt zu werden pflegt,

conſervativ oder ein Rückwärtsler iſt, — ſo geht nichts über das Vergnügen, einem ſolchen Lehrer den Laufpaß geben zu können.

Und doch liegt die Gründung höherer Erziehungsanſtalten ſo ſehr jenſeit der Mittel von Privatlehrern, daß das ſchließliche Eingehen dieſer deutſch-amerikaniſchen Gemeindeſchulen, die ſich noch mühſam über Waſſer halten, (hierher gehören hauptſächlich die „Hoboken Academy“, die vier Neworker, die Boſtoner, die Detroiter und die Milwaukeer deutſch-amerikaniſchen Schulen) ſehr zu bedauern iſt. Die höhere Schule koſtet in der Regel mehr, als ſie einbringt, und wenn ſie keine Zuſchüſſe aus einem freien Grundcapital haben kann, ſo kann ſie entweder ihrer Aufgabe nicht gerecht werden, oder muß eingehen. Das Herz blutet dem deutſchen Schulmann, wenn er ſieht, wie viel die Deutſchen hierzulande leiſten könnten und wie wenig ſie aus Knauſerei und Mangel an Nationalgefühl leiſten. Es ſteht ſtatiſtiſch feſt, daß die Vermehrung der deutſchen Bevölkerung hier bei weitem raſcher vorwärtsgeht, als die jeder anderen, und daß ſchon um das Jahr 1950 die Bevölkerung der Vereinigten Staaten zur größeren Hälfte eine von Deutſchen abgeſtammte unter 300 Millionen Seelen, mit einem Nationalvermögen von mindeſtens 30,000 Doll. auf den Kopf, wird ſein müſſen. Wenn alsdann alle dieſe 150 Millionen nicht veramerikanert, angliſirt, entdeutſcht wären, wenn ſie vielmehr an deutſcher Sprache, Litteratur, Kunſt und Wiſſenſchaft harmoniſch entwickelt und großgeſäugt wären, welchen rieſigen humaniſirenden Einfluß würden ſie bei dem erwähnten Mittelreichthum auf den ganzen Erdkreis, auf die geſammte Menſchheit ausüben! — Wie aber die Sache jetzt ſteht, wird dieſer ganze einſtige Zuwachs an Bevölkerung und Nationalreichthum nicht dem Deutſchthum, ſondern dem ſpecifiſchen Angelſachſenthum zu Gute kommen, nicht der Sache der Humanität, ſondern der religiös muckeriſchen Bornirtheit Vorſchub leiſten, nicht das freie Menſchenthum, ſondern die Compromißlerei zwiſchen individueller Bürgerfreiheit und ideeller Pfaffenherrſchaft großziehen.

Wahrlich es thut noth, daß das alte deutſche Vaterland bald frei und einig werde, um von ſeiner Colonie in Amerika

Beſitz nehmen zu können. Einige Millionen Dollars deutſches Geld, in den Vereinigten Staaten für deutſch-amerikaniſche Schulen ausgelegt, würden dieſe Staaten binnen 80 Jahren ſo gewiß überwiegend deutſch machen, und der ideelle Gewinn, der davon auf das Mutterland zurückfließen würde, müßte ſo bedeutend ſein, wie nie ein angelegtes Kapital getragen hat.

Faſſen wir die Folgerungen, die ſich aus den von uns in aller Kürze mitgetheilten Thatſachen ergeben, zuſammen. Sie lauten:

1) Die Größe der nordamerikaniſchen Freiſtaaten iſt vor Allem begründet in dem hohen Werthe, welcher von ihren Bürgern (oder doch einer Mehrheit derſelben, beſonders von angelſächſiſcher Abſtammung) der Schule und Volksbildung überhaupt beigemeſſen wird, und in der ganz unvergleichlichen Liberalität dieſer Bürger für alle möglichen Bildungszwecke.

2) Dieſe Liberalität beſteht nicht blos in Freigebigkeit, ſondern eben ſo ſehr in der weiſen Mäßigung, mit welcher die innere Verwaltung der Schulen den Sachverſtändigen überlaſſen wird, während doch zugleich die allgemeine Einſichtnahme aller Bürger in die Leiſtungen der Schule und deren lebhafte Theilnahme an ihrem ganzen Thun die denkbar beſte Controle des Gebahrens der Fachmänner bietet. Dadurch wird die Verfaſſung der angloamerikaniſchen Schulen ein Muſter für alle Schulverfaſſungen und ſo vollkommen, wie menſchliche Einrichtungen nur überhaupt ſein können.

3) Wenn trotzdem die Früchte weit weniger bedeutend ausfallen, als man erwarten ſollte, ſo liegt der Fehler an den Nationalgebrechen des Angelſachſenthums, ſeinem großen Reſpect vor Autoritäten, ſeinem ſtarren Conſervativismus in allem Ideellen, ſeiner moraliſchen Feigheit, ſeinem inſtinctiven Widerwillen gegen principielles Denken und folgerechtes Handeln. Daher kann es wenig vortreffliche Lehrer geben, und die flachſte Mittelmäßigkeit muß ſich in der Erziehungspraxis breitmachen, während zugleich die Geiſtlichkeit einen indirecten, verderblichen Einfluß auf das Schulweſen äußert.

4) Dieſen Gebrechen abzuhelfen, iſt die gebildetere deutſche

Einwanderung naturgemäß bestimmt. Sie bildet die wohlthätigste Ergänzung zu den angelsächsischen Einseitigkeiten. Sie hat schon, wenn auch indirect, manche wohlthätige Einwirkung und Anregung zu Reformen im Schulwesen geliefert. Könnte sie durch große Muster-Erziehungsanstalten den Angelsachsen zeigen, daß die Früchte deutscher Erziehungsweise bei großer Kraft- und Geldersparniß unvergleichlich reichlicher ausfallen, so könnte sie das amerikanische Schulwesen zum in jeder Hinsicht vollkommensten umgestalten.

5) Die deutsch-amerikanischen Schulanstalten aber, obwohl an Zahl und Güte stets zunehmend, (mit Ausnahme der Kirchen- und Gemeindeschulen) kranken an den deutschen Nationalgebrechen der Knauserei, Vielrederei und Uneinigkeit und können aus eigenen Mitteln nun und nimmer dem deutschen Namen die Ehre machen und dem so vervollkommneten deutschen Erziehungswesen den Einfluß verschaffen, welchen sie haben könnten und sollten. Dazu bedürfen sie der nachdrücklichen Unterstützung des geeinigten und befreiten alten Vaterlandes.

6) Eine solche Unterstützung würde dem alten Vaterlande die reichlichsten ideellen und materiellen Zinsen abwerfen und die deutsche Nationalität im besten Sinne zur weltbeherrschenden machen.

Indem ich zum Schluß dieser gedrängten Mittheilung eile, melde ich Ihnen, daß zahlreiche Bittschriften bei der soeben in Albany versammelten Convention zur Verbesserung der Verfassung des Staates New-York eingelaufen sind, welche Einführung des Schulzwangs im deutschen Sinne verlangen. Die Bittsteller sind nicht blos Deutsche, sondern auch Angloamerikaner, worunter viele Lehrer. Noch verlautet nicht, ob die Bitte gewährt werden soll. Interessant wird es jedenfalls sein, zu sehen, wie abermals eine deutsche Schulreform-Idee sich Boden erringt.

New-York, 8. August 1867.

IV.

Die Lehrerſeminarfrage in Rußland.

(Von einem Ruſſen.)

Es iſt bekannt, daß mit dem Regierungsantritt Alexander's II. für die Volksbildung in Rußland eine neue Epoche begann. Pädagogiſches Streben und Weben gewannen plötzlich einen ganz ungewöhnlichen Aufſchwung; die Pädagogik wurde ſo zu ſagen eine Modeſache, denn nicht allein Fachmänner, ſondern auch Perſonen aus den höchſten Ständen und Regierungsſphären machten Verſuche, darin theoretiſch oder praktiſch zu wirken. Auch die pädagogiſche Litteratur erreichte in dieſer leider ſchon vergangenen Zeit eine nie geſehene Blüthe. In der periodiſchen Preſſe erſchienen pädagogiſche Aufſätze, unterſchrieben von Männern, die bis dahin nie daran gedacht hatten, ſich irgendwie an der Litteratur, am wenigſten an der pädagogiſchen, zu vergreifen. Einige dieſer Herren mögen ſich auch durch höhere Rückſichten bewogen gefühlt haben, die Feder in die Hand zu nehmen; denn in der Perſpective befand ſich das Porteſeuille des Miniſters der Volksaufklärung. Einen Beweis hiervon liefert die Anſtellung des bejahrten Admirals P., der gewiß nicht deswegen Miniſter wurde, weil er den Oberbefehl über eine Expedition nach Japan und China geführt hatte, ſondern wahrſcheinlich wegen einiger pädagogiſcher Aufſätze von ſehr mittelmäßigem Werthe.

Während dieſer Periode ſahen auch deutſche Schulen Schwärme von ruſſiſchen Beſuchern, welche die rationelle Bildungs- und Erziehungskunſt durch Anſchauung und Selbſtſtudium zu erforſchen und ſich anzueignen ſuchten. Das Volksaufklärungsminiſterium verausgabte zur Bildung der Lehrer im Auslande ganz außergewöhnliche Summen, und da es zugleich auch damit umging, die Gymnaſien und Volksſchulen zu reformiren, ſo wurden allen pädagogiſchen Notabilitäten des In- und Auslandes Projecte zur Anſicht und Begutachtung mitgetheilt (nahe an hundert ſtarke Bände ſolcher Projecte ſind durch den Druck für die Nachkommenſchaft aufbewahrt). Auch die Eltern wurden von dieſem päda-

gogiſchen Enthuſiasmus fortgeriſſen. Uns ſind Beiſpiele bekannt, wo ſolche in Folge eines gut geſchriebenen Journalartikels über ausländiſche Schulanſtalten eiligſt mit Kind und Kegel aufbrachen und in's Ausland zogen: dahin, dahin, wo die Erzieher blühen.

Wenn wir nun auf die Reſultate dieſes ungewöhnlichen Eifers und jugendlicher Begeiſterung in Sachen der Pädagogik blicken, können wir uns einer vollkommenen Täuſchung nicht erwehren. Die ungeheuren Anſtrengungen, die von Seiten der Regierung zur Erforſchung eines neuen Erziehungsſyſtemes gemacht, alle die Commités, die zu dieſem Behufe veranſtaltet, alle Rathſchläge und Projecte, die von den ausgezeichnetſten Männern Deutſchlands, Frankreichs und Englands eingefordert wurden, haben nur dazu gedient, das alte Schulſtatut, das unter dem ausgezeichneten Miniſter Uwaroff 1828 entſtanden war, wieder in's Leben zu rufen. Die einzige gute Folge aller dieſer Anläufe war, daß das Studium der klaſſiſchen Sprachen wieder als Grundlage der Gymnaſialbildung, wenigſtens in den Regierungsſphären anerkannt wurde. Was helfen aber alle Statuten, wenn es an Menſchen fehlt, die ſolche verwirklichen könnten. Es geſchah nämlich von Seiten der Regierung während dieſes Strebens und Drängens nach beſſeren Syſtemen faſt gar nichts zur Vorbereitung tüchtiger Lehrkräfte; denn die ſogenannten pädagogiſchen Curſus, d. h. Errichtung von Stipendien für junge Leute die ſich zu Gymnaſial- und Volksſchullehrern zu bilden wünſchten und zu dieſem Zwecke nur den Vortrag der Lehrer in Gymnaſien und Kreisſchulen ein oder zwei Jahre anzuhören brauchten, gehörten zu den unglückſeligſten und erfolgloſeſten Verſuchen. Noch in der letzten Zeit ſtand in den Zeitungen ein Aufruf an die Elementarlehrer, ſie ſollten ſich doch zahlreicher an den Muſtervorträgen einer Elementarſchule in St. Petersburg betheiligen. Man vergeſſe nicht, daß dieſe Theilnahme mit einem Stipendium von circa 300 Thlr. honorirt wird! Auch die pädagogiſche Litteratur, die von 1856 bis 1863 durch drei, vier Journale repräſentirt wurde und anfangs vom Miniſterium und in allen öffentlichen und privaten Erziehungskreiſen Unter-

ſtützung und Anerkennung gefunden hatte, nahm ein trauriges Ende. All ihr Streben, den Lehrern ein regeres Intereſſe für die Pädagogik einzuflößen und rationelle Grundlagen für Bildung und Erziehung zu verbreiten, führte zu ganz entgegengeſetztem Ziele: zu der Emancipation der Pädagogen von der Pädagogik, namentlich der jüngeren Lehrergeneration; denn die ältere führte die Pädagogik ohnehin nur im Munde. Jeder angehende Lehrer hielt ſein eigenes Unterrichtsſyſtem für das beſte und die Regeln der Didaktik für eine deutſche Erfindung, die bei der ruſſiſchen Jugend nicht anwendbar ſei.

Zu dieſer allgemeinen Confuſion kam noch die damals herrſchende Epidemie des Nihilismus, d. h. Losſagung von allen geiſtigen und ſittlichen Banden, die in alle Schulanſtalten ohne Ausnahme und ſogar in die Familien eingedrungen war, hinzu. In dieſelbe Zeit fallen auch die politiſchen Umtriebe, die ſich durch Brandſtiftung in ganz Rußland, beſonders aber in St. Petersburg und in der Lebensbedrohung des Kaiſers u. ſ. w. äußerten. Jedermann wurde es nun klar, daß in der Jugend Rußlands etwas faul ſei. Waren es Symptome oder Folgen der Krankheit, ihr Grund lag offenbar in der mangelhaften Erziehung der Erzieher. Dieſer konnte nur durch die Errichtung von Lehrerſeminarien abgeholfen werden, und grade das ſollte nicht geſchehen, obgleich das Miniſterium mehrmals die Pläne dazu ausgearbeitet hatte. Dieſe traurigen Zuſtände der Volkserziehung rühren nach unſerem Ermeſſen größtentheils nur daher, daß das Volksminiſterium ſeit Uwaroff, alſo über zwanzig Jahre, unter Leitung von Perſönlichkeiten ſtand, die ihrer Aufgabe nie ganz gewachſen waren. Der wiederholte Wechſel der Miniſter — in den zehn Jahren der Regierung des jetzigen Kaiſers ſind ihrer ſchon fünf einander gefolgt — ließ auch nie eine vernünftige Idee zur Reife kommen. Die beſten Vorſätze und Projecte des Volksminiſteriums, befürwortet von Herren ohne alle perſönliche Autorität in Pädagogik oder anderen Wiſſenſchaften, ſcheiterten jedesmal in der höchſten Inſtanz, in dem Reichsrathe, der bekanntlich aus Invaliden aller möglichen Branchen beſteht. Daraus erklärt ſich auch die Anomalie, daß die erſten Lehrerſeminare, die in

Rußland überhaupt entstanden, (wir meinen die, welche bestimmt sind, Lehrer für die niederen Militärschulen zu bilden) durch die Machtvollkommenheit des Kriegs- und nicht des Volksaufklärungsministers gegründet sind. Charakteristisch ist auch, daß der eigentliche Gründer dieser militärischen Lehrerinstitute, der jetzige Chef aller Militärbildungsanstalten in Rußland, General Isakoff, während er Curator des Moskauschen Lehrbezirks war (also vom Minister der Volksaufklärung abhing), vergebens darnach strebte, ein Seminar zur Bildung der Elementarlehrer für seinen Lehrbezirk zu errichten, und daß er für seine späteren Militärseminarien Lehrkräfte benutzte, deren Bildung (Reisestipendien im Auslande u. s. w.) dem Volksministerium große Summen gekostet hat.

Seit der Errichtung der Landschaftsversammlungen, deren Aufgabe es ist, auch für den Volksunterricht in dem respect. Gouvernement (Provinz) zu sorgen, ist die Klage über Mangel an Volksschullehrern noch dringender geworden. Mit Freuden votirt man dort beträchtliche Summen zur Gründung von Dorfschulen, gründet auch solche; doch wollen sie nicht fortkommen aus dem einfachen Grunde, weil man Lehrer anzustellen gezwungen ist, die kaum selbst das Lesen und Schreiben verstehen und keine Ahnung von didaktischen Lehren besitzen.

Es ist eine bekannte Sache, daß man in Rußland oft auf den Oberbau, der von Allen mehr beachtet und bewundert wird, mehr als auf den Unterbau die Aufmerksamkeit richtet. Gründete man ja in diesem Lande die Akademie der Wissenschaften, bevor man eine ordentliche Dorfschule besaß. So kam auch nach langem Hin- und Herzerren der Lehrerseminarfrage endlich in den letzten Monaten des verflossenen Jahres ein philosophisch-historisches Institut zu Stande, dessen nächster und einziger Zweck ist, Lehrer für klassische Gymnasien zu bilden. Die Anstalt ist, wie es in Rußland nicht anders sein kann, sehr reich dotirt, was man schon aus dem Gehalte ihres Directors, das sich auf 5000 Rubel (also mehr als 5000 Thlr.) mit freier Station beläuft, ersehen kann. Dieses Institut erinnert wohl an das im Jahre 1859 eingegangene pädagogische Institut in St. Petersburg, das, wie es die Zeit bewiesen, unentbehrlich

war; doch ſoll es nicht eine pädagogiſche Anſtalt im wahren Sinne des Wortes abgeben, ſondern iſt vielmehr mit einem philologiſchen Seminar an deutſchen Univerſitäten zu vergleichen. Wir zweifeln nicht, daß es dem äußerſt großen Mangel der Gymnaſien an Lehrern der alten Sprachen einigermaßen abhelfen wird; doch Pädagogen wird es nicht bilden, ſchon aus dem Grunde, weil unter den Leitern dieſes Inſtitutes keine Pädagogen zu ermitteln ſind. Somit bleibt die Lehrerſeminarfrage in Rußland eine offene und die Bildung von tüchtigen Lehrkräften ein pium desiderium.

E. g. m. t.

V.

Ueber den religiöſen Character höherer Schulanſtalten.

Im Decemberheft 1867 des „Centralblattes für die geſammte Unterrichts-Verwaltung in Preußen“ findet ſich S. 759 folgende Miniſterial-Verfügung:

Kategorien der höhern Unterrichtsanſtalten nach ihrem Zweck; religiöſer Character derſelben.

Berlin, den 19. November 1867.

Aus der Eingabe vom 25. Mai d. J., die confeſſionellen Verhältniſſe der von den dortigen Stadtbehörden projectirten neuen Realſchule betreffend, geht hervor, daß der Magiſtrat mit den Grundſätzen unbekannt iſt, welche in dieſer Beziehung für die Unterrichts-Verwaltung maßgebend ſind. Zur Verſtändigung darüber theile ich dem Magiſtrat daher Folgendes mit:

Die über den Bereich der Elementarſchule hinausgehenden Lehranſtalten ſind zweifacher Art: ſie haben 1) neben der Beſtimmung, Kenntniſſe und Fertigkeiten mitzutheilen, auch einen pädagogiſchen Zweck; oder 2) ſie ſind lediglich auf die Mittheilung von Kenntniſſen und Fertigkeiten beſchränkte Fachſchulen.

Zu der erſten Art gehören die Gymnaſien, die Real- und höhern Bürgerſchulen; zu der zweiten die techniſchen Anſtalten, Gewerbeſchulen, polytechniſchen Schulen u. dergl. m.

Den Schulen erſter Art iſt zur Erreichung ihres pädagogiſchen Zweckes ein religiöſer Charakter unentbehrlich. Die wichtigſten Erziehungsmittel ſind von demſelben abhängig und können nur wirkſam werden, wenn die Lehrer einer ſolchen Anſtalt nach dieſer Seite hin den Schülern gegenüber im Weſentlichen eine Einheit bilden.

Demgemäß ſind die Gymnaſien, Real- und höhern Bürgerſchulen in den altpreußiſchen Provinzen alle entweder evangeliſch oder katholiſch, oder „in einzelnen Fällen" ſimultan, wobei dann über dem Unterſchied der beiden Confeſſionen die Einheit doch in dem chriſtlichen Charakter der Schulen vorhanden iſt. In den neu erworbenen Landestheilen finden ſich auch zwei unlängſt von mir anerkannte jüdiſche Realſchulen, welche entſprechend für ihren pädagogiſchen Zweck die Grundlage in der jüdiſchen Religion haben.

Von den hieraus erkennbaren, aus der Natur der Sache hervorgehenden Grundſätzen der Organiſation höherer Schulen kann nicht abgegangen werden ꝛc.

Der Miniſter der geiſtlichen ꝛc. Angelegenheiten.
von Mühler.

Abgeſehen von der darin enthaltenen kategoriſchen Verweiſung der Gewerbeſchulen unter die blos Kenntniſſe und Fertigkeiten mittheilenden Fachſchulen, wonach alſo die Lehrer an ſolchen Anſtalten keinerlei erziehliche Wirkſamkeit auf ihre Schüler ausüben dürfen, hat uns die Logik der Folgerung überraſcht, daß, da den Schulen zur Erreichung ihres pädagogiſchen Zweckes ein religiöſer Charakter unentbehrlich iſt, dieſelben ſich deswegen auf confeſſioneller Grundlage erbauen müſſen, daß es alſo eine wahre Pädagogik nur auf confeſſioneller Grundlage geben kann. Dadurch ſoll die Uebertragung der confeſſionellen Geſchiedenheit auch auf die höhern Bildungsanſtalten gerechtfertigt werden. Das vom Miniſter v. Bethmann-Hollweg erlaſſene Grundgeſetz für die Real- und höhern Bürgerſchulen: die Unterrichts- und Prüfungs-Ordnung vom 9. October 1859 weiß von einer ſolchen Grundlage für den pädagogiſchen Zweck nichts.

In der That iſt auch eine ſolche Grundlage für die Pädagogik

ganz unpädagogiſch. Hat die Pädagogik es zunächſt mit Weckung, Ausbildung, Vervollkommnung und Befeſtigung der menſchlichen Kräfte und Anlagen zu thun, der phyſiſchen, intellectuellen und moraliſchen, ſo hat hierbei die Confeſſion, d. i. die begriffliche Feſtſetzung religiöſer, hauptſächlich dogmatiſcher Wahrheiten in ihrer Unterſchiedenheit gegen andere Feſtſetzungen, gar nichts zu thun. Ebenſowenig wie es eine evangeliſche Pſychologie oder eine katholiſche Logik oder eine ſimultane Gymnaſtik giebt, ebenſowenig giebt es eine evangeliſche oder katholiſche oder ſimultane Erziehung. Eine confeſſionelle Grundlage für die Erziehung widerſpricht alſo dem Begriffe der Pädagogik. Wird ſie aber dennoch von Staats wegen feſtgeſetzt, dann muß ſie die erziehliche Wirkſamkeit nicht blos hemmen, ſondern geradezu vernichten, dann dürfen wir uns auch nicht wundern, wenn wir bald mathematiſche Lehrbücher für katholiſche und geographiſche für evangeliſche Schulen erhalten werden.

Selbſt im Religionsunterrichte kann die Confeſſion nicht die Grundlage abgeben. Der Religionsunterricht hat zunächſt nicht die religiöſen Wahrheiten in abſtracten begrifflichen Formeln darzuſtellen, ſondern das Gemüth für die ewige Wahrheit empfänglich zu machen und dem Willen die energiſche Richtung auf das Gute zu geben, ihn dazu zu befähigen und darin zu befeſtigen. Das Bekenntniß, wie es als Ergebniß der Verſtandesthätigkeit ſich darſtellt, iſt dabei von untergeordneter Bedeutung: nicht der Verſtand, ſondern der Wille iſt in der Religion die Hauptſache, wie es ja auch der, der ſich ſelbſt die Wahrheit nennt, bezeugt, wenn er ſagt, daß er zu Vielen, obgleich ſie ihn ihren Herrn nennen, alſo trotz ihrer Confeſſion ſprechen wird: Ich habe euch noch nie erkannt, weichet alle von mir ihr Uebelthäter. Man kann alſo ſehr confeſſionell ſein und doch zu den Uebelthätern gerechnet werden. Wer die Confeſſion zur Grundlage für die Erziehung macht, huldigt dem Rationalismus, er will durch das Denkvermögen, die ratio, den Menſchen religiös machen. Aber nicht das iſt die Hauptſache, wie Einer ſich die Religion denkt, (ein ſolcher, der das als die Hauptſache anſieht, wird ſtets gegen Andersdenkende intolerant ſein), ſondern wie er die Religion lebt.

Besteht aber die Religion im Leben, nicht im Denken, so ist damit auch die Vereinigung der christlichen Confessionen gegeben, und auf Einigung dringt die göttliche Erziehung, deren Princip die Liebe ist, nicht auf Trennung. Der Schaden, der aus einer solchen unpädagogischen Grundlage für die Erziehung entsteht, ist unermeßlich: nicht nur, daß dabei kein religiöses Leben, sondern nur ein religiöses Meinen im Individuum geweckt wird, und daß dasselbe damit seine göttliche Bestimmung nicht erreicht, daß es also innerlich nicht befriedigt, sondern entzweit wird; auch das Volk, das Gott vermöge seiner gemeinsamen nationalen Eigenthümlichkeiten zur Einheit prädestinirt hat, wird in seinen heiligsten Interessen entzweit, und es werden damit Schranken errichtet, die fester sind als die staatlichen. Die letzteren konnte ein Königgrätz vernichten, die ersteren setzen einen ewigen Zwiespalt. ff.

VI.

Die Anforderungen der Neuzeit in Betreff der Bildung und socialen Stellung des Weibes.

Correspondenz einer Frau mit einem bekannten Schulmanne.

H . . . den 6. August 1867.

Mein verehrter Freund!

Mit hohem Interesse las ich Ihre Kritik des Marenholtz'schen Buches, die mich dessen Werth nur um so mehr erkennen ließ, obgleich Sie auch die Schwächen desselben nicht ganz unberührt ließen. Wie wir indessen an großen und edlen Menschen kleine Schwächen gerne übersehen, ja oft sogar liebenswürdig finden können, so geht es uns am Ende auch mit Büchern, deren Inhalt uns mit Achtung und Bewunderung erfüllt, während wir hier und da einiges Mangelhafte mit in den Kauf nehmen müssen. Giebt es ja doch nichts Vollkommnes unter der Sonne, obgleich wir stets mit allen Kräften nach dem Vollkommnen ringen und streben sollen.

Lebhaft berührt hat mich aber hauptſächlich, was Sie mir als Frau nicht verdenken dürfen, das, was Sie über mein eignes Geſchlecht wahrzunehmen glauben, und wozu Sie ohne Zweifel begründete Veranlaſſung haben mögen. Dies führt mich gerade auf das Thema, das mir, als eines der wichtigſten in der Frauenfrage, faſt am meiſten am Herzen liegt, nämlich das des Erziehungs- und Unterrichtsſyſtemes. — Wenn Sie wahrgenommen haben, daß eine große Mehrzahl der Frauen den großen Aufgaben des Menſchengeſchlechtes von ganzem Herzen fremd iſt, daß es ihnen an Begeiſterung und Theilnahme dafür fehlt, ſo muß dies bei dem idealen Sinne, den Sie ihnen ja ſelbſt zugeſtehen, in äußeren Urſachen liegen, und wo ſollte man dieſe anders ſuchen, als in ihrer Erziehung, in der Art, wie ihr Geiſt und Gemüth entwickelt wird? Dies bringt uns immer wieder auf den wunden Fleck zurück, den zu heilen eine Aufgabe der Gegenwart und all' der tüchtigen Männer iſt, welche dieſen Schaden eingeſehen haben, und die im Stande ſind, eine Heilung herbeizuführen. Es iſt die Oberflächlichkeit der weiblichen Erziehung und des Unterrichtes, die der Grund obiger Erſcheinungen iſt, und die in gleichen Verhältniſſen ebenſo bei dem männlichen Geſchlechte unfehlbar werden gefunden werden. Oberflächliche Bildung, enge Lebensverhältniſſe erzeugen nothwendig eine gewiſſe Engherzigkeit und Beſchränktheit des Geiſtes in ſeiner Lebensanſchauung. Bleibt ja auch die Pflanze im engen Topfe klein, und kann ſich darin nie, wie die im freien Lande, zum friſchen kräftigen Baume entwickeln. Geben wir alſo dem weiblichen Geſchlechte das, was zur kräftigen und geſunden Entwicklung des Geiſtes und Gemüthes von Nöthen iſt, ſetzen wir ſeine geiſtige Nahrung nicht auf halbe Ration, während das männliche die ganze erhält, und ſehen wir dann einmal zu.

Ich kann es nicht anders als eine noch mittelalterliche, halb barbariſche Anſchauung betrachten, daß man immer noch fürchtet, eine gründliche Bildung ſchade der ächten Weiblichkeit. Iſt es nicht derſelbe Geiſt, wie der der Jeſuiten, welche von jeher ſo ſehr gegen gründliche Volksbildung eiferten und noch eifern, und das Monopol der Bildung nur für ſich allein erhalten wollten,

wobei ſie recht gut wiſſen, warum? Oberflächliche, halbe Bildung bringt Auswüchſe hervor; ſie werden allein durch das Gegentheil, durch gründliches Wiſſen, ſolide Bildung vermieden werden können. Sind nicht auch in der Regel die gebildetſten und geiſtig bedeutendſten Männer häufig die liebenswürdigſten und beſcheidenſten und die Halbwiſſer gemeiniglich die Aufgeblaſenen und Unausſtehlichen? Muß man deswegen das geſammte Wiſſen verwerfen, wenn es bei Einzelnen dazu dient, ihre Characterfehler ins Auge fallend zu machen und ihre geiſtige Unfähigkeit mehr an den Tag zu bringen? Was das weibliche Geſchlecht betrifft, ſo habe ich ſelbſt die feſte Ueberzeugung, daß ein denkgeſchulter Geiſt, ein gründliches, ſelbſt gelehrtes Wiſſen nur dazu beiträgt, die Reinheit und Aechtheit des weiblichen Gemüthes zu bewahren, vorausgeſetzt, daß die Herzensbildung in gleicher Weiſe glücklich gefördert werde. Durch ernſte Studien wird der von der Phantaſie ſo leicht beherrſchte Geiſt nüchtern, klar und rein erhalten. Sollte es einem jungen Mädchen nicht zuträglicher ſein, ſich mit ſolchen Studien abzugeben, als die koſtbare Zeit mit Tändeleien oder Leſen von Romanen zu verlieren, welche letztere, wenn auch ſittlichen Inhaltes, gar leicht Geiſt und Denken in eine falſche und fremde Lebensrichtung bringen, und ihm eine Welt vorſpiegeln, die weder ſo ſchön, noch ſo ſchlimm iſt, als ſie geſchildert wird. Ein geſund und kräftig entwickelter Geiſt wird auch das Gemüth in gleicher Weiſe entwickeln helfen. Statt der, von der Phantaſie genährten, vagen Gefühlsſchwärmerei, wird ſich das friſche, tiefe Gefühl in geſunder Weiſe entfalten. Klarheit des Geiſtes, Reinheit und Friſche des Gemüthes werden jene Herzensfreudigkeit und Fröhlichkeit hervorbringen, welche, entfernt von jeder Oberflächlichkeit, bis ins ſpäte Alter ihren erheiternden und erquickenden Einfluß zu bewahren vermögen. Schon lange bin ich der Anſicht, und vielfache Berichte über die Schulen in Amerika und zum Theil auch in Norddeutſchland haben mich noch mehr darin beſtärkt, daß bis zu einem gewiſſen Alter Knaben und Mädchen ganz in gleicher Weiſe unterrichtet werden ſollten, und zwar nicht abgeſondert, ſondern in Gemeinſchaft, aber nicht in zu großen Ab-

theilungen. Ich kann es nur als einen Gewinn für beide Geſchlechter anſehen, wenn ſie ſich gegenſeitig als Kinder nahe kommen. Ich glaube, die Gemüther werden ſich in geſunderer Weiſe entfalten und die Gefühle ſich ſpäter weniger zum Ueberſpannten und Phantaſtiſchen hinneigen. Wird bei dem Unterrichte auf gründliches Wiſſen und logiſches Vorangehen hingearbeitet, ſo iſt der Wetteifer ſicher unter ſolchen Verhältniſſen viel entſchiedner und wirkſamer.

Man muß Vertrauen in die unverdorbene menſchliche Natur haben, wenn man ſie in ihrer Friſche und Reinheit erhalten will. In Amerika, wie ſchon geſagt, und ebenſo in vielen Unterrichtsanſtalten Norddeutſchlands (ich erinnere hier an das, was der ſo verdiente ſel. Scholz, ehemal. Director eines Lehrerinſeminars in Breslau aus eignen Erfahrungen darüber berichtet) hat man längſt die Erfahrung gemacht, daß der Unterricht vielmehr Erfolg hat, wenn beide Geſchlechter zuſammen unterrichtet werden. Nirgends wird lebhafter gewetteifert. Knabe und Mädchen fühlen ſich einander gleichgeſtellt; es entſteht ein geſchwiſterliches, ein cameradſchaftliches Verhältniß, ſie fühlen ſich auf geſundem, ich möchte ſagen, neutralem Boden. Die leichtere Auffaſſungsgabe des Mädchens ergänzt den oft gründlichern aber langſamern Geiſt des Knaben. Die Mädchen gewinnen von Seiten des Characters, die Knaben von der des Gemüthes. Sie lernen ſich gegenſeitig näher kennen und ſind ſich eben deshalb weniger gefährlich.

Die Phantaſie kann ſich nicht ſo leicht ſchwärmeriſchen Illuſionen hingeben, wenn man ſich gegenſeitig in ſeinen Schwächen ſieht. Die Jugend hat ein unerbittlich ſtrenges Urtheil und achtet nur da, wo ihr wirklich Achtung abgezwungen wird. So lernen die Mädchen ſich ihre Stellung wahren, ſie lernen aus Nothwendigkeit den richtigen Takt dem andern Geſchlechte gegenüber, ohne in ängſtliche Prüderie zu verfallen. Sie bekommen eine geſunde Sicherheit und das rechte Selbſtvertrauen. Der Knabe hingegen fühlt ſich veranlaßt, dem feinern Gefühle des Mädchens Rechnung zu tragen; er wird geſittet und lernt ſich beherrſchen.

Ich möchte faſt glauben, daß kaum ein andrer Grund, als

die zu große Anzahl der Schüler dazu geführt hat, die Kinder in den Schulen nach Geschlechtern zu trennen. Besonders mag dies bei den stets so überfüllten Primärschulen der Fall gewesen sein. In kleinen Ortschaften findet, so viel ich weiß, der Unterricht für Knaben und Mädchen der Volksschule noch häufig gemeinsam statt.

Sehr dankbar werde ich Ihnen sein, verehrter Freund, wenn Sie mir auch über Obiges Ihre eingehenden Ansichten mittheilen und mich berichtigen möchten, wo Sie mich auf falscher Fährte finden. Wir Frauen lassen uns ja so gerne in unserm Urtheile mehr von unserm Herzen, als dem kalt richtenden Verstande bestimmen und werden sehr oft nicht einmal aus Erfahrung klug.

Mit ganz besonderem Interesse würde ich Ihren näheren Erörterungen in Bezug auf das neu einzuhaltende Unterrichtssystem für das weibliche Geschlecht entgegensehen. Nur Ihre frühere Güte ermuthigt mich zu diesen neuen Ansprüchen an dieselbe, welche Sie verzeihen mögen

Ihrer ergebenen

A. Rethlau.

M . . . den 10. August 1867.

Liebe, verehrte Freundin!

Wir sind, wie sich aus unsrem bisherigen Briefwechsel ergiebt, darüber einig, daß unsre Töchter alle die Schule einer Kindergärtnerin durchmachen sollten. Wir haben uns dadurch schon über die Gruppe von Aufgaben, die ich in meinem Briefe vom 22. Januar als die I. bezeichnete: daß die Mädchen eine wirkliche Erziehung zum Mutter-Beruf erhalten sollten, etwas klarer gestellt. Da mir diese Seite der Mädchenerziehung, was ich immer wiederholen muß, als die erste und wichtigste erscheint, so werden wir wohl noch öfter darauf zurückkommen müssen, können sie aber nun, wozu mir Ihr liebes Schreiben vom 1. d. M. Anlaß giebt, vorerst bei Seite lassen, denn die Lösung dieser Aufgabe wird von der ganzen Fröbel'schen Schule und von so vielen trefflichen Männern und Frauen befördert, daß wir wohl sagen können: sie befindet sich in guten Händen!

Die III. Gruppe von Aufgaben habe ich in dem Satze zusammengefaßt, daß unsre höheren Töchterschulen zu ernsteren wissenschaftlichen Bildungsanstalten umgewandelt werden sollten. Sie scheinen zunächst von diesem Gedanken am lebhaftesten angeregt und erweitern denselben noch durch die Forderung: daß bis zu einem gewissen Alter Knaben und Mädchen ganz in gleicher Weise unterrichtet werden sollten, und zwar nicht abgesondert, sondern in Gemeinschaft, aber nicht in zu großen Abtheilungen.

Ich theile hierin, verehrte Freundin, in der Hauptsache ganz und gar Ihre Ansicht; aber wir müssen, um an ein sicheres und festes Ziel zu gelangen, doch die beiden Theile Ihrer Forderung getrennt halten; indem wir A) untersuchen, ob und inwiefern es zweckmäßig ist, daß die Mädchen bis zu einem gewissen Alter ebenso unterrichtet werden, wie die Knaben; und erst, falls sich dies herausstellen sollte, B) ganz für sich die Frage prüfen, ob Knaben und Mädchen besser gemeinschaftlich oder besser getrennt ihren Unterricht erhalten. Ich werde mich heute wohl auf die Untersuchung der Frage A) beschränken müssen:

A) Sollen, und inwiefern sollen Knaben und Mädchen bis zu einem gewissen Alter gleichen Unterricht genießen?

Diese Frage, Sie werden das sofort begreifen, enthält wieder zwei andere Fragen: 1) Ist diese Gleichartigkeit des Unterrichts zweckmäßig und geboten in der Volksschule? und ist sie es 2) ebenso in den höheren Töchterschulen, welche gleich den für Knaben eingerichteten Gymnasien, Lyceen und Realschulen den Grund zu einer höheren und wissenschaftlichen Geistesbildung zu legen haben?

1) Die Frage ad 1) ist eigentlich durch die Praxis schon längst bejahend entschieden. Vergleichen wir was immer für Stundenpläne von elementaren Volksschulen oder Bürgerschulen, welche in Knaben- und Mädchen-Schulen getrennt und welche nur auf einen bis zum Alter der Confirmation ausgedehnten Schulbesuch berechnet sind, so finden wir diese Lehr- und Stunden-Pläne in der Hauptsache, und sofern wir nur von den für weibliche Handarbeiten bestimmten Stunden absehen, völlig über-

einſtimmend. Niemand hat bisher meines Wiſſens die Anſicht ausgeſprochen, und ich müßte mich ſehr irren, wenn ein ſolcher wunderlicher Geiſt irgendwo zu finden wäre, daß das Leſen, Schreiben und Rechnen im Unterricht für Mädchen anders behandelt werden müßte, als für Knaben; oder daß die erſten Elemente der Geographie und Geſchichte, oder die grammatiſchen Regeln der deutſchen Sprache für beide Geſchlechter eine verſchiedene Entwicklung forderten; noch daß die erſten Begriffe von dem allgütigen, allweiſen und allmächtigen Schöpfer, daß die kindlichen Erzählungen der bibliſchen Geſchichte, oder die einfachen Sittengeſetze des Catechismus für Knaben anders beſchaffen ſein müßten, als für Mädchen. Daß all' dieſe einfachen Dinge für katholiſche und evangeliſche Kinder verſchieden ſein müſſen, das behaupten freilich noch gar viele wunderliche Käuze! Sie erlaſſen mir jedoch, die Urſachen hiervon näher anzugeben, da ſie nicht in den Kreis unſerer Betrachtungen gehören. Freuen wir uns lieber, daß in den Volksſchulen und einfachen Bürgerſchulen die geiſtige Gleichberechtigung des weiblichen und des männlichen Geſchlechts thatſächlich bereits ihre volle Anerkennung gefunden hat. Wir brauchen daher vorerſt hier nicht weiter und näher darauf einzugehen.

2) Weit ſchwieriger iſt die Entſcheidung des 2. Theils unſerer Frage: Sollen die Mädchen, welche ihrer geiſtigen Ausbildung eine viel längere Zeit widmen können, welche jetzt unſren ſogenannten höheren Töchterſchulen oder verſchiedenen Privatinſtituten angehören, bis zu einem gewiſſen Alter einen ebenſo wiſſenſchaftlichen Unterricht erhalten, als er unſren Knaben in den Gymnaſien, Lyceen und Realſchulen ertheilt wird? Wenn ich, verehrte Freundin, Ihre Anſicht richtig aufgefaßt habe, ſo iſt es gerade dies, was Sie fordern wollen, nämlich: daß der Weg zu höherer allgemeiner Geiſtesbildung für Knaben und Mädchen bis zu einem gewiſſen Alter ein gleich ernſter und gründlicher ſein ſolle.

Ich muß mich nach reiflichſter Erwägung zu dieſer Ueberzeugung entſchieden bekennen, wie ſehr ſie auch den bisher allgemein verbreiteten Anſichten und dem bisherigen Herkommen

widerſtreiten mag. Zur Begründung derſelben muß ich ſofort noch einmal an das erinnern, was ich ſchon in meinem erſten Briefe in Betreff der III. Gruppe von Aufgaben geſagt oder angedeutet habe: die Haushaltungen des gebildeten Mittelſtandes waren ehedem productive Werkſtätten, und die Frauen waren die Arbeiterinnen in dieſen Werkſtätten, für welche ſich eine höhere geiſtige Ausbildung eher ſchädlich als förderlich erwieſen hat. Dieſe Verhältniſſe ſind durch die neuere Cultur jedoch nach und nach gänzlich geändert, und in Folge hiervon haben die Frauen der ſogenannten gebildeten Stände keine genügende Arbeit mehr; ſie müſſen ſich an Stelle der unzähligen niederen Handthierungen, welche ihnen früher oblagen, eine geiſtigere Beſchäftigung ſuchen; es iſt aber damit zugleich eben durch den Fortſchritt der Cultur der Bann von dem weiblichen Geſchlechte genommen, der eine höhere Geiſtesausbildung deſſelben nicht als vortheilhaft für ihre Berufsſtellung erſcheinen ließ.

Ich ſage, an ſich ſelbſt, und inſofern er eine innere Berechtigung zu haben ſchien, iſt dieſer Bann völlig gelöſt; aber, bei uns wenigſtens, noch keineswegs genügend in der öffentlichen Meinung und in der Praxis. Ich kenne Frauen, die aus Wiſſenstrieb und aus innerer Neigung Lateiniſch gelernt haben; ſie müſſen dieſe Thatſache als ein heiliges Geheimniß bewahren, ſonſt ſind ſie ſofort als „Blauſtrümpfe“ verurtheilt. Ich kenne andere Frauen, welche in der Naturwiſſenſchaft, in der Aſtronomie z. B. ſich aus innerſtem Intereſſe ſo viele Kenntniſſe erworben haben, daß ſie ſich verſtändig darüber unterhalten können. Nicht nur ein Theil der Männer iſt ſofort geneigt, ſich darüber in unüberlegtem Spott zu ergehen, ſondern auch die Frauen ſelbſt machen es noch viel ſchlimmer. Mit bitter ſcharfer Zunge fallen ſie über ein armes Geſchöpf ihres Gleichen her, das ſich herausnimmt, ſich über die abſolute wiſſenſchaftliche Ignoranz zu erheben, in welcher die ſogenannten gebildeten Damen bisher faſt ohne Ausnahme bei uns erzogen ſind.

Die geiſtige Emancipation des Weibes hat zwar auch in den gebildeten Klaſſen in neuerer Zeit entſchiedene Fortſchritte gemacht. Alles Schöngeiſtige, womit ſich der Mann in der

Regel nur in ſeinen Erholungsſtunden beſchäftigt, Litteratur und Kunſt, Poeſie und Muſik, alle die Kenntniſſe, welche geeignet ſind, eine leichte geſellige Unterhaltung zu würzen, alſo auch ein bischen Geſchichte, Chronologie, Mythologie u. ſ. w. — alles das ſind geiſtige Früchte, an denen die Frauen ein bischen naſchen und nippen dürfen; doch um Gottes Willen nur nichts bis auf den Grund, nur nichts Ernſtes oder gar Wiſſenſchaftliches! ſofort erheben ſie ſich dadurch über die der Frau „gebührende“ Stellung; und die Frauen ſelbſt beſtehen nicht ſelten viel eifriger auf der Wahrung dieſer geiſtigen Unterordnung ihres Geſchlechtes, als die Männer, und hierin, ja hierin allein iſt meiner Anſicht nach das Weib noch zu emancipiren; nicht von der Härte der Geſetze, nicht von der Ueberhebung der Männer, ſondern von der von ihm ſelbſt geübten Tyrannei des Vorurtheils und des Herkommens.

Wie richtig ſagen Sie doch: „daß ein denkgeſchulter Geiſt, „ein gründliches Wiſſen nur dazu beiträgt, die Reinheit und Aechtheit des weiblichen Gemüthes zu bewahren“; „daß durch ernſte „Studien der von der Phantaſie ſo leicht beherrſchte Geiſt nüchtern, „klar und rein erhalten werde.“ Dieſe Worte ſollten in Goldſchrift über jeder höheren Töchterſchule angeſchrieben ſtehen.

Einer der größten, jüngſtverſtorbenen Denker unſerer Zeit, Henry Thomas Buckle, nennt es in einem in der Royal Institution, im März 1858, gehaltenen Vortrage „ein elendes, „verächtliches, abgeſchmacktes Syſtem, das man die Erziehung der „Frauen nennt, bei welchem werthvolle Dinge ihnen ſorgfältig „vorenthalten und geringfügige ſorgfältig beigebracht werden;“ und die Frauen ſelbſt ſind es, müſſen wir hinzufügen, welche dieſes Syſtem pflegen und erhalten.

Von all der oberflächlichen und ſchöngeiſtigen Mitgift, wie ſie in unſren höheren Töchterſchulen und weiblichen Erziehungsinſtituten geſammelt wird, iſt im engeren häuslichen Kreiſe gar kein oder nur wenig Gebrauch zu machen; es zielt, um mich ein bischen boshaft auszudrücken, das Alles mehr darauf ab, im geſelligen Kreiſe den Männern, als im häuslichen Kreiſe dem Mann zu gefallen. Nun weiß ich wohl, daß der Urſprung jenes

Erziehungsſyſtems aus viel beſſeren und reineren Beweggründen kommen kann. Die Frauen ſind ſich ſehr wohl bewußt, daß der Character der geſelligen Verhältniſſe ebenſo wie der häuslichen überwiegend von ihnen, nicht von den Männern beſtimmt wird; es iſt demnach die Erziehung des weiblichen Geſchlechtes auch für den geſelligen Beruf eine vollberechtigte; und da hat ſich nun die Art, wie die Unterrichtsmittel in unſren höheren Bildungsanſtalten für Mädchen behandelt werden, mit bewährtem Erfolge als die geeignete erwieſen, das weibliche Geſchlecht zu befähigen, im geſellſchaftlichen Kreiſe durch leichte Beweglichkeit des Geiſtes, durch feines Gefühl für das Schöne, durch zarten Kunſtſinn überall Freude und Wohlbehagen zu verbreiten, und der ganzen Geſelligkeit überhaupt jene ideale und reine Haltung zu geben, welche ſich nur in den Kreiſen bewahren läßt, an welchen gebildete Frauen Antheil nehmen. Wäre nicht zu befürchten, daß der Ernſt und die Vertiefung, welche jedes wiſſenſchaftliche Studium unbedingt fordert, auf dieſen leichten, ſchönen und lieblichen Muſenreigen nur nachtheilig und ſtörend einwirken könnte? Es wäre dies von einem zu weit getriebenen wiſſenſchaftlichen Studium unbedingt zu beſorgen; — und Sie werden, verehrte Freundin, aus dieſen meinen Bemerkungen entnehmen können, daß ich auch die gute und ſchöne Seite der bisherigen weiblichen Erziehungsweiſe nicht überſehe. Indem ich aber nun die ſchlimme und die gute Seite der Sache einander gegenübergehalten und gegeneinander abgewogen habe, komme ich zu dem Schluß:

Daß die höhere Ausbildung des Weibes heut zu Tage viel zu ausſchließlich auf die Anforderungen des geſelligen Verkehrs und viel zu wenig auf Schärfe und Klarheit des Urtheils, auf freies und vorurtheilsloſes Erwägen, viel zu wenig auf den inneren geiſtigen Verkehr in der Ehe und auf den erſten geiſtigen Unterricht der Kinder durch die Mutter berechnet iſt. Dieſe Vernachläſſigung iſt nur dadurch auszugleichen, daß die Mädchen bis zu einem gewiſſen Alter in ganz ebenſo ernſtlich wiſſenſchaftlicher Weiſe beſchäftigt werden, als die Knaben.

Ein wiſſenſchaftlich gebildeter Mann iſt auch einer wiſſenſchaftlich gebildeten Frau werth. Die Frau kann

und ſoll dem Manne mehr ſein, als nur eine gute Verwalterin der Hauswirthſchaft; ſie ſoll ſeine Freundin ſein, mit welcher er ſich über alle ernſten Erfahrungen und Lagen des Lebens ausſprechen und berathen kann. Soll er dies aber, ſo muß er dazu bei ihr die nöthige Einſicht und Bildung treffen, und ſolche ſchließt wahrlich eine gute Verwaltung der Hauswirthſchaft, bei der großen Arbeitstheilung im heutigen Leben, nicht nur nicht aus, ſondern wird mehr und mehr ſogar eine Mitbedingung.

Als Reſultat dieſer Erwägungen ergiebt ſich mir das Folgende:

a) Das Leben ſtellt an die höhere allgemeine Geiſtesbildung des weiblichen Geſchlechtes die nämlichen Anforderungen, wie an die des männlichen Geſchlechtes. Es iſt im vollſten Sinne des Wortes die intellectuelle Gleichberechtigung des Mannes und des Weibes anzuerkennen.

Bis zum zurückgelegten 14. und 15. Lebensjahre wird ſelbſt die Art des wiſſenſchaftlichen Unterrichtes für beide Geſchlechter zweckmäßig dieſelbe ſein. Es läßt ſich weder aus Erfahrung noch aus theoretiſchen Erwägungen irgend etwas finden, wodurch ſich das wiſſenſchaftliche Denken und Urtheilen und ſeine Uebung in dem jungen weiblichen Geiſte von dem in dem jungen männlichen Geiſte unterſcheiden könnte.

b) Verſchiedenartigkeit der Schulen und der wiſſenſchaftlichen Unterrichtsweiſe für Knaben und Mädchen iſt naturgemäß erſt von der Stelle ab geboten, an welcher die Berufsbildung und die Berufswahl entſcheidend wird.

Die Bildung für den allgemeinen weiblichen Beruf erhebt aber unabweislich ihre Anſprüche für alle Mädchen mit dem 15. oder 16. Lebensjahre, indem ſie von dieſer Zeit ab neben ſonſtiger geiſtiger Fortbildung, allen Mädchen, wie wir uns ja darüber ſchon verſtändigt haben, die Ausbildung für den Mutterberuf und den Beruf als Hauswirthinnen, ſo wie die Schule im Kindergarten zur Aufgabe macht.

Hiermit parallel gehend wird in dieſem Alter, wie ich dies oben näher begründet habe, in den höheren Bildungsanſtalten namentlich auch die ideale und äſthetiſche Seite der Bildung zu

pflegen ſein, welche dem geſellſchaftlichen Leben ſein liebliches, ſchönes und kunſtſinniges Gepräge giebt.

c) In dem Alter etwa, in welchem die Knaben zur Univerſität oder zur polytechniſchen Hochſchule abgehen, werden auch für die Mädchen, welche die höchſte geiſtige Ausbildung anſtreben, beſondere Berufsſchulen Erforderniß.

In meinem erſten Briefe habe ich es als die IV. Gruppe von Aufgaben bezeichnet, welche damit zuſammenhängen, daß die Mädchen ebenſogut wie die Knaben einen beſonderen Erwerbsberuf erlernen müſſen, durch deſſen Ausübung ſie ſich ſelbſtſtändig ernähren können. Heute gehe ich hierauf nicht weiter ein, ſondern beſchränke mich lediglich darauf, hervorzuheben, daß es auch wiſſenſchaftliche Berufsarten giebt, welche den Frauen gebühren, und zu welchen dieſe ihre Ausbildung in dazu geeigneten Berufsſchulen zu ſuchen haben.

d) Die höheren Töchterſchulen ſollen bis zum 15. oder 16. Lebensjahre gerade ſo gut allgemeine wiſſenſchaftliche Lehranſtalten ſein, wie es die Gymnaſien, Lyceen und Realſchulen für Knaben ſind. Die Frage, ob ſie angemeſſener für beide Geſchlechter gemeinſchaftlich einzurichten ſeien, laſſen wir jedoch hier bei Seite, weil ich daraus den Gegenſtand der Betrachtung in einem beſonderen Briefe machen werde.

Hier muß ich, um den Gegenſtand abzuſchließen, die wiſſenſchaftlichen Lehrfächer näher bezeichnen, welche in dieſen Schulen für Mädchen in erſter Linie Erforderniß wären, und welche man ihnen leider bis heute ganz und gar vorenthält.

Ich rechne dahin namentlich die Folgenden:

1) So lange man in Betreff der ſprachlichen ſogenannten formalen Bildung des Geiſtes für die Knaben das Lateiniſche und Griechiſche als ein unentbehrliches Lehrmittel erachtet, iſt daſſelbe aus den nämlichen Gründen auch als ein ſolches für die Mädchen zu betrachten. Nur werfen Sie, um's Himmels willen, nicht den Verdacht auf mich, als hielte ich die Behandlung dieſer alten Sprachen in der Ausdehnung, Ausſchließlichkeit und Pedanterie, wie ſie an den meiſten unſrer Gymnaſien und Lyceen geübt werden, auch für unſre Töchter für wünſchenswerth.

Meine Meinung ist vielmehr: Was das Studium der alten Sprachen für gründliche Geistesbildung Werthvolles und Förderliches hat, soll auch den Mädchen zu Gut kommen; und was in der bisher noch vielfach üblichen Behandlungsweise der alten Sprachen Uebertriebenes, Einseitiges und Schädliches liegt, das sollte auch den Knaben erspart werden. Hier kann ich darauf freilich nicht näher eingehen.

2) Eines der wesentlichsten formalen Bildungsmittel in unsren höheren Töchterschulen müßte eine gründliche und durchaus wissenschaftliche Behandlung der Geometrie sein. An ihr müßte das logische und exacte Denken vorzugsweise geübt werden. Täusche ich mich nicht, so wird die Erfahrung lehren, daß dieser Unterricht die Mädchen ganz besonders ansprechen wird, und daß sie darin raschere Fortschritte machen werden, als selbst die Knaben. Die Algebra dagegen braucht meiner Ansicht nach als allgemeines Bildungsmittel in höheren Töchterschulen nicht gelehrt zu werden; nur die Auflösung einfacher Zahlen-Gleichungen wäre zu üben. Aber auch die Knaben würde ich vor beginnendem 17. Lebensjahre nicht mit Algebra beschäftigen.

3) Auf Grundlage des Unterrichts in der Geometrie müßten die Elemente der Physik und der Astronomie, und ebenso müßten auch die Elemente der Chemie in den Oberklassen der höheren Töchterschulen gleich ernstlich behandelt werden, wie in den Realschulen der Knaben für die gleiche Altersstufe; in den unteren Klassen aber die Naturgeschichte, und namentlich die Botanik, welche gerade den gebildeten Frauen eine unerschöpfliche Fundgrube der Freude, und den Müttern ein unvergleichliches Hülfsmittel für geistige Anregung der Kleinen zu bilden geeignet ist.

4) Es müßte sich endlich an diese wissenschaftlichen Lehrmittel dann namentlich auch ein gründlicher Unterricht im constructiven und technischen Zeichnen reihen, wie dies gleichfalls in den Realschulen für Knaben der Fall ist.

Ich erwähne nur diese vier Bildungsmittel, weil sie im Unterricht für unsre Töchter bis jetzt ganz fehlen. Daß auch die neueren Sprachen und die Geschichte in etwas anderem Sinne

zu behandeln wären als bisher, verſteht ſich nach allem Vorausgehenden von ſelbſt.

In aller und jeder Beziehung aber möchte ich mich nochmals dagegen verwahren, daß man die vielfache theoretiſche Ueberladung, die Schulfuchſerei und Pedanterie, woran der höhere wiſſenſchaftliche Unterricht für Knaben in der Regel noch leidet, in unſre Töchterſchulen herübernehme; ſie ſind vielmehr auch aus den Knabenſchulen zu entfernen.

Wie das alles am zweckmäßigſten durchführbar wäre, muß freilich Gegenſtand anderweitiger Betrachtungen bleiben.

Und nun, liebe Freundin, nehmen Sie für heute mit dieſen Andeutungen vorlieb. Sollten Sie noch Bedenken und Einwendungen haben, ſo wird es mir lieb ſein, dieſelben kennen zu lernen.

Stets Ihr aufrichtig ergebenſter

Dr. Rodwart.

VII.

Die allgemeine Volksſchule noch einmal.

Wider **Dr. A. Meier** in Lübeck und die Redaction der Allgemeinen Deutſchen Lehrerzeitung.

Daß doch allüberall und immer die allereinfachſten Dinge, ſobald ſie nur gegen das Herkommen in der Nachbarſchaft und gegen die landläufigen Vorurtheile ſind, ſo entſetzlich ſchwer verſtanden werden! In Nr. 45 der Allgemeinen Deutſchen Lehrerzeitung (vom 10. November 1867) zieht Dr. Meier aus Lübeck gegen etwas, was er die allgemeine Volksſchule nennt, zu Felde und ſchlägt die von ihm ſelbſt und Genoſſen dazu eigens fabricirte Caricatur gründlich todt. Hinterher kommt in einer langen Anmerkung ſein treuer Schildknappe, die Redaction, beguckt dieſe Caricatur und erklärt ſodann, daß „die allgemeine Volksſchule“ mauſetodt ſei.

Mein Gott! ich kann nichts dafür, daß ſich die Herren, bevor ſie zum Kampfe auszogen, nicht gehörig inſtruirt, und in

Folge davon auf ein falſches Object, auf ihre eignen Phantaſtereien losgeſchlagen haben, die niemals überhaupt Leben hatten, alſo gar nicht todt geſchlagen zu werden brauchten.

Dr. Meier vertheidigt in der erſten Hälfte ſeines Artikels die Privatſchule und meint damit einen Haupttrumpf ausgeſpielt zu haben. Aber gegen wen? Gegen mich offenbar nicht; denn ich habe nirgends die Privatſchulen angegriffen, bin im Gegentheil, wenn auch aus ganz anderen Gründen, als mein Gegner, aufs Entſchiedenſte für ihre Beibehaltung, ſogar für ihre größtmögliche Freiheit. Mein der Hamburger Bürgerſchaft eingereichter Geſetzentwurf möge dies bezeugen, wie meine Brochüre „Die allgemeine Volksſchule, oder Standesſchule?“ welche Herr Dr. Meier deshalb wahrſcheinlich kennt, weil ſie den Ausgangspunkt des ganzen Streites bildete, in dem der Herr als Kämpe auftritt. Geſetzt aber auch, daß ich perſönlich gegen die Privatſchulen wäre, was will das gegen die allgemeine Volksſchule ſagen? Es kommt bei ihr ausſchließlich darauf an, ob diejenigen Schulen, welche der Staat, oder die Commune für die ſchulpflichtige Jugend gründet, nach den Vermögensverhältniſſen der Eltern verſchiedene ſein ſollen oder nicht. Dieſe Frage betrifft alſo lediglich das **öffentliche** Schulweſen, berührt die Frage der Privatſchulen ganz und gar nicht. Wenn Herr Dr. Meier mit ſeiner Argumentation für die Privatſchulen etwas gegen die allgemeine Volksſchule geſagt zu haben meint, ſo iſt es alſo nicht dieſe, nicht diejenige, von der wir, ihre Vertreter, ſprechen, die wir in beſtimmten Geſetzesparagraphen als etwas Feſtes und Unzweideutiges hingeſtellt haben, die unter Millionen von Menſchen in der Schweiz und Nordamerika beſteht, ſondern ein leeres und unhaltbares Phantaſiegebilde, die Meier-Berthelt'ſche allgemeine Volksſchule, eine Caricatur, die in der That kein ſinniger Menſch vertheidigen, geſchweige denn produciren wird.

Die Redaction der Allgemeinen Deutſchen Lehrerzeitung ſagt alles Ernſtes, daß wir im Intereſſe der Gleichheit die Bildung der beſſer geſtellten Menſchen herabdrücken möchten. Das iſt nun wieder aus der totalſten Unkenntniß heraus geurtheilt. Die Redaction denkt ſich unter Volk wahrſcheinlich nur den roheſten

Pöbel, oder, wenn das nicht, doch die ärmſten Klaſſen. Alſo muß die Volksſchule eine Armenſchule oder etwas dieſer ſehr Aehnliches ſein, ein Inſtitut, das freilich noch an vielen Orten eine wahre Bettelſchule iſt. Eine allgemeine Volksſchule muß demnach eine derartige Bettelſchule ſein, in die aber in Zukunft nicht blos die Armen hineingetrieben werden ſollen, und Diejenigen, welche nur ein geringes Schulgeld bezahlen können, ſondern Alle, Alle. Und warum dieſe wahnwitzige, bildungshinderliche Beſtrebung? Man will vor Allem die Gleichheit herſtellen, die Gleichheit um jeden Preis. So ungefähr muß wohl die Redaction raiſonnirt haben; und ſie hätte vollkommen Recht, wenn ſie dabei an das ſchon erwähnte Meier-Berthelt'ſche Inſtitut denkt. Aber was hat dies in aller Welt mit unſrer allgemeinen Volksſchule zu thun? Wir nennen ſie Volksſchule, weil wir dabei unter Volk die Geſammtheit der Nation verſtehen, allgemeine, weil wir die öffentliche Schule als eine und dieſelbe für die Kinder aller Vermögensverhältniſſe wollen. Schon aus letzterem Grunde verlangen wir für unſer Inſtitut die Lehrziele nicht der niedrigſten, ſondern der höchſten öffentlichen Schulen für die ſchulpflichtige Jugend. Alſo wir wollen die Bildung keiner Klaſſe herabdrücken, ſondern die der bisher ſchlechter Geſtellten erhöhen, allen Kindern die Möglichkeit verſchaffen, ſelbſtverſtändlich ſo weit ihre individuellen Fähigkeiten reichen, ſich eine weiter gehende Bildung anzueignen. Und warum? Um die Bildung als ein ſelbſtändiges Gut und zugleich die Erwerbsfähigkeit weiter zu verbreiten, als es bei den bisherigen Schulorganiſationen möglich war. Sollte dadurch auch die Gleichheit befördert werden, ein beſſeres gegenſeitiges Verſtändniß der verſchiedenen Klaſſen der Geſellſchaft, eine größere Einheit der Nation in Sprache, Sitte und Anſchauung, ſo werden wir das als keinen gering zu achtenden Nebengewinn betrachten. Alles das haben wir in unſern Brochüren und andern Aufſätzen auf das Unzweideutigſte ausgeſprochen und begründet, und die vermeintlich ſachverſtändige Redaction haut munter auf ihre Strohpuppe los und redet ſich dabei ordentlich ein, daß ſie ihren Leſern die allgemeine Volksſchule vorgeführt habe.

Ebenso naiv behaupten meine beiden Gegner, daß neben der allgemeinen Volksschule, nach meiner Ansicht, keine Volksschule „höherer Art“ bestehen solle. Meinen sie darunter öffentliche Schulen, die keine höheren Lehrziele als die allgemeine Volksschule haben und, nach Analogie der alten Grafenbank auf den Universitäten, nur *social* exclusiv, nur für Kinder aus den „feinen“ Klassen bestimmt sind, die da hübsch unter sich bleiben, so haben sie uns vollständig verstanden; solche besondere Institute soll der Staat oder die Commune sicher *nicht* gründen. Aber Schulen höherer Art, d. h. Schulen, die *weiter reichende Lehrziele* haben, die sind von uns *selbstverständlich* niemals und nirgends bestritten worden; die werden im Gegentheil nach unsrer Schulorganisation, da dieselbe ungleich mehr Menschen gestattet, sich im schulpflichtigen Alter eine gute Schulbildung anzueignen, demnach auch unverhältnißmäßig mehr Menschen zu ihrer Weiterbildung ermuntert, eine viel größere Frequenz zu erwarten haben, wenn sie auch im *Anschluß* an die allgemeine Volksschule keine unteren Klassen haben werden.

Dr. Meier erzählt, wir wollten die amerikanischen öffentlichen Schulen *ganz so*, wie sie dort sind, nach Hamburg verpflanzen. Habe ich Unglückseliger je so etwas geschrieben? Wenn man den Schweizer-Truppen Hinterladungsgewehre empfiehlt, will man ihnen damit das *ganze* preußische Wehrsystem aufnöthigen? Wenn ich eine *einzelne* amerikanische Institution empfehle, will ich dadurch auch alle andere als nachahmenswerth bezeichnen? Die allgemeine Volksschule ist das Erzeugniß einer *auch* in Amerika eingeführten, von unsrer bisherigen deutschen abweichenden *Organisation* des Schulwesens; was hat die mit dem *Stoffe* des Unterrichtes und der *Lehrmethode* zu schaffen?

Das die allgemeine Volksschule eine bloße **Lern**schule ist, die nicht **erzieht**, ist auch eine geradezu aus der Luft gegriffene Behauptung. Warum sollte das sein? „Rée redet,“ sagt Dr. Meier, „immer nur vom Unterrichte in seiner allgemeinen Volksschule, als ob die Erziehung bei dem Stande der deutschen Civilisation nicht mindestens ebenso wichtig wäre.“ Ich thue das aus einem sehr einfachen Grunde, nämlich weil die allgemeine

Volksschule als solche in erziehlicher Hinsicht nichts Eigenthümliches hat. Ich habe auch nichts Besonderes von den Schulhäusern gesagt, ebenfalls deshalb nicht, weil die Schule nach dem von mir vertretenen Systeme keine anderen, abweichenden braucht. Wer könnte aus meinem Schweigen über die Schulhäuser den Schluß ziehen, daß die allgemeine Volksschule gar keine Gebäude nöthig habe, unter freiem Himmel abgehalten werden solle?

„Wer Diesterwegs Autorität nöthig hat, wie Rée es versucht, fühlt seine Schwäche in der Sache.“ Mit Verlaub von Dr. Meier, ich persönlich habe gar nichts nöthig. Selbst wenn Dr. Meier und die Redaction einst als Castor und Pollux am pädagogischen Himmel Deutschlands glänzen werden, an mir aber das unsterbliche Wort Dr. Meier's in Erfüllung gegangen ist, daß ich durch meine Behauptungen und Schlußfolgerungen über die allgemeine Volksschule „noch meinen Ruf als Pädagog in große Gefahr setzen“ werde, einen Ruf, den ich nicht beanspruche, auf den ich in meiner langen Carriere als Schulmann höchstens durch meine Bemühungen um die allgemeine Volksschule ein schwaches Recht behaupten könnte, — selbst in diesem, allerdings nicht unmöglichen Falle hätte ich, wenn ich nun doch etwas nennen soll, allenfalls nur einigen Gleichmuth nöthig.

Ist es aber die allgemeine Volksschule selbst, von der Dr. Meier sagen wollte, daß sie noch etwas nöthig habe, so hat er vollkommen Recht. Ja, ich gehe noch weiter. Es ist nicht blos etwas, es ist noch fast alles nöthig, damit sie den starren deutschen Boden durchbreche und hier zur Entfaltung und zur Blüthe komme. Ihre Freunde schreckt nicht der Widerstand reactionärer Regierungen, die um keinen Preis die weite Kluft der Standesunterschiede ausfüllen möchten, nicht die Apathie gerade derjenigen Klassen, für die wir ganz besonders kämpfen, und die in ihrer Unkenntniß und ihrem Elend nach allem Anderen eher, als nach dem rechten Heilmittel greifen; — daß aber selbst Lehrer, deutsche Volkslehrer noch so wenig für diese wahrhaft hohe Volkssache fühlen und von ihr verstehen, daß sich Männer aus diesem Kreise dazu hergeben mögen, mit ihrem Urtheil, sogar ihrer Verurtheilung bei der Hand zu sein, ohne sich, wie ich gezeigt zu

haben glaube, auch nur ein oberflächliches Verständniß angeeignet zu haben, das iſt für die allgemeine Volksſchule und deren unzweifelhaften Einfluß auf die Cultur und das Glück zunächſt der unteren Stände, dann der Nation überhaupt, in hohem Grade betrübend. Und bei einem ſo verzweifelten Stande der Sache, während es uns nicht blos darauf ankommt, Recht zu haben, ſondern auch zu behalten, das Recht nicht blos zu zeigen, ſondern auch ins Leben einzuführen, da will man es mir verargen, daß ich den Sieg nicht ausſchließlich von der Güte der Sache und den eignen ſchwachen Kräften erwarte? Ich habe den Namen Dieſterweg genannt, habe mich der Hülfe gefreut, die er meinen Bemühungen am Ende ſeines Lebens ſchenkte, weil ich das, was ich nicht beanſpruchen kann, von ſeiner Parteinahme erwarten darf, daß nämlich viele Volkslehrer Deutſchlands dadurch veranlaßt werden, die ſtreitige Sache zunächſt an der Quelle ſelber zu prüfen und einer Kritik, wie der meiner Dioskuren zu mißtrauen, die ſtatt der allgemeinen Volksſchule das Meier-Berthelt'ſche Geſpenſt vorgeführt, dieſes mit Recht als hohl und nicht richtig aufgezeigt haben und ſich dann gegenſeitig complimentiren, auch jene getödtet zu haben.

Dr. Anton Rée.

VIII.

Mancherlei.

1. Herr Wilh. Friedr. Landmeſſer hat in Worms eine ſehr zeitgemäße Anſtalt, nämlich eine Fortbildungsſchule für erwachſene Töchter errichtet. In dem uns vorliegenden Berichte über dieſe Schöpfung iſt zunächſt die Rede von der Aufgabe der Volksſchule. Sehr richtig wird hervorgehoben, daß dieſelbe nicht darin beſtehen könne, alle möglichen Verhältniſſe des Lebens in die Schule hinein zu ziehen und mit den Kindern das Leben der Erwachſenen zu anticipiren, — wozu zeitweilig in gewiſſen confuſen Kreiſen ſtarke Neigung vorhanden war — ſondern darin, daß die Volksſchüler befähigt werden, Anforderungen des Lebens

ſobald daſſelbe die erforderlichen Sachkenntniſſe, Situationen und Intereſſen hinzubringt, Genüge zu leiſten. Hauptſache bleibt daher ſtets „die Entwicklung des jugendlichen Geiſtes von innen heraus durch Anregung zu immer freierer Selbſtthätigkeit;“ doch verſteht es ſich, daß diejenigen Gegenſtände beſonders betont werden müſſen, welche den Bedürfniſſen des praktiſchen Lebens Rechnung tragen. Die alte Klage, daß die Schüler im Leben bald wieder vergeſſen, was ſie in der Schule gelernt haben, wird verſtummen, wenn man für gute Fortbildungsſchulen ſorgt. Sie werden nicht allein conſervirend, ſondern auch fortführend wirken. Denn es giebt Dinge, die ſich vor dem 14. Lebensjahre nicht begreifen laſſen, weil die Fähigkeit zu abſtrahiren noch zu gering iſt; auch erhält der Unterricht eine wirkſame Stütze, wenn die Verhältniſſe und Bedürfniſſe des ſocialen Lebens einen lebendigen Bildungstrieb in der jungen Seele erwecken, weil ihr die Nothwendigkeit einer tüchtigen Ausbildung nahe gelegt wird. Nun giebt es bereits viele Fortbildungsſchulen für die männliche Jugend. Unter ihnen leiſten nach der Ueberzeugung des Herrn Landmeſſer die niederen Gewerbsſchulen noch am wenigſten, weil ſie noch nicht unter der Leitung tüchtiger, für die Volksbildung begeiſterter Schulmänner ſtehen. Nur Fachmänner — das iſt eine unumſtößliche Wahrheit, die ſich bereits immer mehr Bahn bricht — können Unterrichtsanſtalten zweckmäßig dirigiren. — Für die Fortbildung der Mädchen iſt bis zur Stunde leider Gottes noch wenig geſorgt. Und doch thut dieſe Sorge ganz beſonders noth. Die unverheiratheten Frauenzimmer der mittleren und höheren Klaſſen, deren Zahl immer mehr wächſt, bedürfen der Fürſorge humaner Menſchen und der Corporationen nun nachgerade auf das Dringendſte. Es muß durchaus für ihre gewerbliche Ausbildung geſorgt werden. Beſagte Klaſſen der Geſellſchaft liefern das große Contingent der Nätherinnen einerſeits und der Lehrerinnen und Gouvernanten andererſeits. Die ſchreckliche Lage der Erſteren iſt bekannt, die Stellung der Anderen in der Regel keine beneidenswerthe, oft nicht einmal eine würdige und ihrer Bildung entſprechende. Zur Wahl des Lehrerinnenberufs, ſowie zu der der Krankenpflege treibt gewöhnlich nicht der innere Beruf, ſon-

dern die Noth. Wo zu wenig Gelegenheit zu einer freien Wahl vorhanden ist, da kann auch von derselben nur selten die Rede sein. Endlich ist auch zu erwägen, daß manche Frau durch das Unglück getrieben wird, gewerbliche Anstalten zu gründen und zu leiten, obgleich es ihr an der nöthigen Befähigung dazu gebricht, daß ferner praktische Kenntnisse und Fertigkeiten jeder tüchtigen Hausfrau nur dienlich sein können. Also: „Es ist ein Bedürfniß der Zeit geworden, Gelegenheit zu geben, daß sich auch die Mädchen durch Unterricht in denjenigen Kenntnissen vervollkommnen, welche zu ihrer Stellung und Verbesserung derselben nöthig sind.“ Der Emancipation der Frauen im landläufigen Sinne will übrigens Herr Landmesser nicht das Wort reden, und er ist der Meinung, daß der englische Nationalöconom John Stuart Mill in Widerspruch gerathe mit der Natur und Bestimmung des Weibes, sowie mit den ewigen Gesetzen der göttlichen Weltordnung, wenn er für die Frauen das active und passive Wahlrecht fordert. Ich disputirte neulich mit einem hochgebildeten Amerikaner, der dieselbe Forderung stellte, und ich muß gestehen, daß es mir ziemlich schwer wurde, mich ihm gegenüber zu behaupten. Fast fürchtete ich, daß es Herrn Landmesser eben so gegangen wäre wie mir. Doch lassen wir das. Im Lehrplan der Landmesser'schen Fortbildungsschule erscheint zuerst die gewerbliche Buchführung, sodann das kaufmännische Rechnen, in dritter Reihe die Correspondenz. Es wurden auch Vorträge gehalten über die Chemie der Küche und über Gesundheitslehre. Die Anstalt wurde von 63 Schülerinnen besucht. Eine Ansprache „an die edlen Frauen der Stadt Worms“ forderte auf zur Bildung eines Frauenvereins zur Unterstützung der Fortbildungssache. Als Zweck des Vereins wird hingestellt:

1) Den braven und tüchtigen in der Fortbildungsschule unterrichteten Mädchen angemessene Stellungen zu ermitteln;

2) strebsamen und befähigten, aber armen Mädchen zur Ausbildung in der Schule und zur Erlernung technischer Fertigkeit die fehlenden Mittel zu verschaffen, und

3) dazu beizutragen, das Vorurtheil, das noch hie und da

gegen gewerbliche Beſchäftigung der Mädchen obwalten dürfte, durch Schrift und Wort zu bekämpfen.

Möchte doch das Werk des Herrn Landmeſſer blühen und gedeihen und die Stadt Worms in der Löſung einer höchſt zeitgemäßen und wichtigen Tagesfrage recht kühn voranſchreiten, anderen Städten unſeres Vaterlandes zur Aufmunterung, Ermuthigung und Belehrung!

2. Der pädagogiſche Verein in Chemnitz trägt bei der hohen Staatsregierung und Ständeverſammlung des Königreichs Sachſen auf eine zeitgemäße Reform des ſächſiſchen Schulweſens an. Die von ihm aufgeſtellten Theſen betreffen 1) Die Stellung der Schule, 2) ihre äußere und innere Organiſation, 3) die Bildung und Anſtellung der Lehrer und 4) die Rechte derſelben.

Einleitend wird bemerkt, daß das Schulgeſetz vom 6. Juni 1835 nicht mehr im Einklange ſtehe mit der zur Wiſſenſchaft gereiften deutſchen Pädagogik. Die Theſen ſollen den Anſtoß zur Verbeſſerung, die Anregung zu einem neuen Geſetze geben. Alle Fragen, deren Löſung erſt die Zukunft bringen kann, haben die ſächſiſchen Lehrer bei Seite geſchoben; ſie fordern nur das, was unmittelbar ausführbar und dem Lehrerſtande in erſter Linie als wünſchenswerth, ja nothwendig erſcheint. Da es ſich hier nicht um theoretiſche Belehrung und Erleuchtung, ſondern um ſofortige Reformen handelt, ſo können wir dieſe Mäßigung und Vorſicht auch von unſerem Standpunkte aus nicht tadeln. — Ohne ſich auf die Frage einzulaſſen, ob die Schule Staatsanſtalt ſein müſſe oder das Communalprincip vorzuziehen ſei, fordert der Chemnitzer Verein mit Recht, daß der Staat das Schulgeſetz erlaſſen müſſe und daß local-ſtatuariſche Beſtimmungen dieſem Geſetze nicht widerſprechen dürfen. Wir vermiſſen hier gleich im Anfange folgende Erwägung: Auch die Schulgeſetzgebung muß im Fluſſe erhalten werden, wie alles, was dem ewig beweglichen Leben dienen ſoll. Anregung zu einer derartigen Fortentwicklung giebt die pädagogiſche Wiſſenſchaft, welche, wie alle Erkenntniß, dem Leben vorauszueilen pflegt. Die Forderungen dieſer Wiſſenſchaft werden der Natur der Sache nach am deut-

lichſten im Lehrerſtande erkannt; alſo iſt dieſer Stand vornehmlich berufen und berechtigt, auf die Schulgeſetzgebung einzuwirken. Will ſagen: Es ſind Lehrerſynoden nothwendig, welche das vom Staate Gebotene zu prüfen und zu begutachten und in Betreff neuer Vorſchläge die Initiative zu ergreifen haben. Die Schöpfung einer ſolchen Lehrerſynode wird z. B. von der Hamburger Lehrerſchaft mit aller Energie ins Auge gefaßt. — Das Recht des Schulzwanges wird dem Staate in Deutſchland wohl nur von Obſcuranten beſtritten. Wichtig erſcheint die Beſtimmung, daß die Oberinſpection über das geſammte Schulweſen und die Lehrerſeminare ein theoretiſch gebildeter und praktiſch bewährter Pädagog von Fach, welcher Sitz und Stimme im Miniſterium und den Vortrag in Sachen ſeines Faches hat, den oberſten Räthen der Kirche coordinirt und zunächſt dem Miniſterium des öffentlichen Unterrichts verantwortlich iſt, auszuüben habe. Die ſpecielle Aufſicht ſoll Bezirksinſpectoren übertragen werden.

Die Trennung der Schule von der Kirche iſt einmal nicht mehr zu umgehen, und ſie bedeutet, wie in der Motivirung der 3. Theſe ſehr richtig geſagt wird, ein für allemal nicht die Trennung der Schule von der Religion, ſondern von der Beaufſichtigung durch Geiſtliche. Jedes Land, welches mit einer ſolchen Trennung in der Praxis ganz entſchieden Ernſt macht, handelt in ſeinem eigenen, wohlverſtandenen Intereſſe. — Der gewünſchte ſachverſtändige Oberinſpector erinnert uns übrigens wieder an die Nothwendigkeit der erwähnten Landes-Schulſynode. Ein Schulpapſt darf nach unſerer Meinung nirgends eingeſetzt werden; die mehr oder weniger ſchlauen Einfälle eines Einzelnen dürfen nie mehr für eine größere Geſammtheit entſcheidend und beſtimmend werden, wenn man nicht einer heilloſen Bureaukratie und dem Schablonenthum anheimfallen will. Daß die Bezirksſchulinſpectoren aus der Reihe praktiſch geübter Schulmänner genommen werden ſollen, iſt eine ſehr weſentliche Beſtimmung. Die Bezirksinſpection macht die Localinſpection unnütz, beſeitigt alſo jene widerwärtige Einrichtung, welche den Lehrer zu einem unfreien und unſelbſtändigen Manne ſtempelt. — Von den Gemeinden wird gefordert, daß ſie die Mittel zur Erhaltung der

Schulen aufbringen. Wenig bemittelte Gemeinden ſollen vom Staate unterſtützt werden. Die äußeren Angelegenheiten einer Schule ſollen von einem Schulvorſtande beaufſichtigt werden, in welchem eine entſprechende Anzahl Lehrer Sitz und Stimme hat. Dieſe „entſprechende Anzahl“ ſoll gebildet werden durch den Director oder erſten Lehrer einer Schule und — bei mehrklaſſigen Schulen — durch einen 2. Lehrer, der von ſeinen Collegen zu wählen iſt. Den Gemeinden, welche das Collaturrecht nicht haben, ſoll bei der Wahl der Lehrer ein größerer Einfluß eingeräumt werden. Natürlich: Wer bezahlt, ſoll auch beſtimmen, und bezahlt er alles, ſo muß ihm auch gerechter Weiſe beſagte Wahl zufallen. Alſo wird es bereits im Herzogthum Gotha gehalten. — Das Strafverfahren gegen diejenigen Eltern, welche in Bezug auf den Schulbeſuch ihrer Kinder ſäumig ſind, ſoll verſchärft werden. Ganz in der Ordnung! In Bildungsſachen muß man die Leute ſo lange „zum Guten zwingen,“ bis ſie Bildung genug haben, um ſich ſelber zu zwingen. Das iſt zwar nach engliſchen und amerikaniſchen Begriffen against liberty; jedoch dürfte die Göttin der Freiheit eher ihr Geſicht verhüllen, wenn die Menſchen maſſenweiſe verrohen, ſittlich verſumpfen, eingekerkert und gehängt werden, als wenn man dieſe Menſchen zwingt, ihre Kinder vor dem Verderben durch dasjenige Mittel zu ſchützen, welches allein Schutz zu gewähren vermag. — Die Normalſchülerzahl für eine Klaſſe ſoll 50 betragen. Ein Lehrer ſoll nicht mehr als zwei Klaſſen führen. Alles Beſtimmungen, welche allgemein als zweckmäßig anerkannt ſind. „Kinder, welche in Fabriken arbeiten, ſind an die allgemeine tägliche Schulzeit gebunden.“ Gott gebe, das dieſe humane Beſtimmung überall energiſch durchzuführen iſt! — „Durch die Ertheilung des Confirmandenunterrichts darf die Zeit des Schulunterrichts nicht beeinträchtigt werden.“ Alſo auch in Sachſen ſind die Herrn Paſtoren mit ihrem Confirmationsunterrichte Störenfriede? In Hamburg kenne ich nur einen Geiſtlichen, der vernünftig genug iſt, eine derartige Rolle nicht zu ſpielen. Natürlich muß den Herren endlich das Handwerk gelegt werden. — Die Hundstagsferien ſollen auf 2 Wochen beſchränkt werden. Zu wenig! Die Lehrer müſſen

im Sommen ausgespannt werden. Eine vierzehntägige Ausspannung genügt nicht. Ausländer sind stets erstaunt über die kurze Ferienzeit in Deutschland, namentlich in Sachsen. Man beschränke die übrige Freizeit meinetwegen, gestatte aber eine wirklich ausreichende Ausspannung des Lehrers im Sommer. Daraus erwächst der Schule kein Nachtheil, sondern nur Vortheil. Der wirklich erfrischte Lehrer holt zehnmal wieder ein, was etwa versäumt worden ist. Eine gewisse Ungleichförmigkeit in Betreff der Ferienzeit ist nicht übel angebracht, weil sie Gelegenheit zum Hospitiren der Lehrer bei einander giebt. — Was das Innere der Schule betrifft, so wird ein Religionsunterricht verlangt, wie er von Karl Schmidt angebahnt und von Kehr des Näheren beschrieben ist. Auch wird hingewiesen auf die Arbeit von Karl Schwarz und die dazu gehörige Anleitung von Dittes. Also auch hier Fortschritt — vielleicht in dem augenblicklich durchzuführenden Maße. — Schwach- und blödsinnige Kinder sollen in besonderen Anstalten unterrichtet werden. Die Gründung von Kinderbewahranstalten und Fröbel'schen Kindergärten wird als wünschenswerth, die der Fortbildungsschulen für dringend nothwendig erachtet. — In Betreff der Seminarbildung wird die lateinische Sprache als obligater Unterrichtsgegenstand gefordert. Sie soll so weit gelehrt werden, als zum Verständniß eines leichten Schriftstellers erforderlich ist — eine Forderung, deren Berechtigung sich recht sehr bestreiten läßt, namentlich im Hinblick auf den weiter folgenden Wunsch, es möge den fleißigen und befähigten Schülern im Seminar Gelegenheit gegeben werden, „Unterricht im Französischen und Englischen zu nehmen." Wir können uns nicht erwärmen für ein bischen Latein, wohl aber für die gründliche Erlernung wenigstens einer modernen Sprache. Die Zeit des „lateinischen Erbübels" scheint auch uns abgelaufen zu sein. Was sonst über die Seminarbildung gesagt wird, unterschreiben wir von Herzen gern. Sehr erfreulich sind folgende Bestimmungen: 1) Tüchtigen und strebsamen Lehrern sind seiten des Staats Reisestipendien zu gewähren, damit sie im Interesse des Schulwesens ausgezeichnete Schulanstalten anderer Länder besuchen. 2) Lehrern, die sich durch Begabung und Kennt-

niſſe auszeichnen, iſt der Beſuch der Univerſität mehr als bisher zu erleichtern. (Recht ſo! Die Schanzen, welche die „Elementargeiſter“ von den Herrn „Litteraten“ trennen, muß der tüchtige Mann erſtürmen können, und jeder muß ſeinen Marſchallſtab von Anfang an in der Taſche tragen, wie der franzöſiſche Soldat.) 3) Die Befähigung allein giebt dem Lehrer Berechtigung, auch an höheren Schulanſtalten angeſtellt zu werden. — § IV ſucht den Lehrern größere Rechte zu verſchaffen. Es iſt und bleibt die Hauptſache, daß die äußere Stellung der Lehrer verbeſſert werde. Was helfen alle idealen Forderungen, wenn die Söhne gebildeter Eltern ſich nicht hineinwagen in den Schulſtaub, weil ihrer dort Noth und Elend wartet.

Wir bedauern, auf den § IV des Raumes halber nicht mehr näher eingehen zu können. Unſere Leſer mögen ſich die die wichtigen Theſen ſelbſt verſchaffen und ſtudiren. Sie ſind bei Eduard Focke in Chemnitz zu haben. Von dem idealen Standpunkte aus, den wir in uns tragen, ließe ſich noch Vieles gegen das Ganze einwenden; aber, lieber Gott, die Welt geht langſam voran. Geſchähe das, was gefordert wird, ſo wäre in Sachſen bereits Vieles und recht Zeitgemäßes geſchehen. Führt alſo nur aus, das Uebrige wird ſich finden!

Es herrſcht doch eine herrliche Regſamkeit unter den Lehrern jenes deutſchen Landes, welchem in Paris für pädagogiſche Leiſtungen die goldene Medaille geworden iſt! Möchte die ſächſiſche Regierung, möchte die Ständeverſammlung ſolches erkennen und dem vorwärtsſtrebenden Lehrerſtande willig und energiſch entgegen kommen.

3. „An ihren Früchten ſollt ihr ſie erkennen.“ Die oſtpreußiſchen Lehrer nämlich. Nach dem Berichte des Geheimen Regierungsraths Dr. Eſſe waren ſie berufen, zur Zeit der Hungersnoth in der ſchwer heimgeſuchten Provinz für die Linderung des Elends einzutreten und namentlich auch die Vertheilung der Liebesgaben zu controliren. Und wie haben ſie nach dem erwähnten Berichte ihre Aufgabe erfüllt? Ihre Thätigkeit, ſagt Dr. Eſſe, muß ganz beſonders gerühmt werden. Sie haben

häufig bei ſtarker Familie und ihrem geringen Einkommen ſelber mit großer Noth zu kämpfen gehabt, dennoch aber mit Hintenanſetzung ihrer Perſon ſich für die Ernährung der Schulkinder wahrhaft aufgeopfert, ja ſogar in einzelnen Fällen Suppenküchen auf eigene Koſten hergeſtellt, zu deren Fortbeſtehen ſofort beim Beſuch derſelben aus dem Geſchenk ihrer Majeſtät der Königin namhafte Geldbeträge gewährt worden ſind. Durch dieſe Gewährungen wurden die tieſtrauernden Schullehrer wieder aufgerichtet und ſie blieben, was ſie von Anfang an waren: die nächſten, thatkräftigen Helfer zur Abſtellung der Noth. — Kann man ein herrlicheres Lob verkünden, als aus dieſem Berichte hervortönt? Hört, ihr Herren, ſo iſt der preußiſche, ſo der deutſche Lehrer! Solchem Benehmen gegenüber muß man jede Läſterung verſtummen, mit der man die über ihren eigenen Hungertopf klagenden Lehrer gar häufig überſchüttet hat! Gott beſſere die faulen Zuſtände und erhalte den deutſchen Lehrern ihr humanes, lieberfülltes, aufopferungsfähiges Herz!

4. Bei der Berathung des Schulweſens im Hauſe der Abgeordneten hat Harkort ſeinen Collegen folgende Thatſachen vorgeführt:

Für die Helden des Bruderkriegs haben wir anderthalb Millionen bewilligt, aber die Schule hat 1868 weniger als 1867. In den Jahren 1853—65 iſt das Militärbudget um 17 Millionen Thaler, die Einwohnerzahl von 16 auf 19 Millionen gewachſen; das Budget aller Schulen um 73,000 Thaler. „Das geſchah im Staate der Intelligenz, der 35,000 Lehrer und 3 Millionen Schulkinder hat.“ Für Strafanſtalten geben wir 2½ Millionen, die Schule bekommt 382,000 Thaler Zuſchuß. Die Zahl der Recruten ohne Schulunterricht hat ſich gegen 1844 verdoppelt. „Unſere Volksſchule iſt krank;“ ſie leidet an der Theologie, d. h. an der Geiſtlichkeit. In den Seminarien behilft man ſich jetzt mit einem Curſus von nur einem halben Jahre. Es fehlt an Zöglingen; „denn kein junger Menſch von Talent und einiger Bildung hat heutzutage Luſt zu dem Hungerbrote eines Schullehrers.“ (Harkort hätte hinzufügen ſollen: dem

physischen Hungerbrode ist das geistige, das Regulativfutter gefolgt, und damit sind auch die Bildungsideale hinweggenommen, welche die jugendliche Seele hineinzog in die Bildungsräume und sie über die geringe Aussicht in Betreff der Materie zu trösten wußten.) Zur Anlockung von Präparanden sind für fünf Provinzen ganze 7000 Thaler ausgesetzt. Im Jahre 1861 fehlten im Reg.-Bez. Liegnitz 91 Lehrer, und auf 100 Lehrer, die das Seminar besucht hatten, kommen 69, die es nicht hatten; im Reg.-Bez. Königsberg war das Verhältniß 177 zu 76; im Reg.-Bez. Stralsund 39 zu 15. In der Provinz Pommern werden in mehr als 100 Schulen 8000 Kinder durch Präparanden, halbe Knaben unterrichtet; so hat öffentlich ein dortiger Superintendent geklagt. — Gehaltsverhältnisse: bei 21970 Landstellen hat der Lehrer ungefähr 15 Sgr. den Tag, aber es giebt auch 5212 Hungerstellen mit 100—150 Thlr. jährlich; dagegen für das Heer fordert der Kriegsminister pro Mann 225 Thaler. Zur Verbesserung der Gehälter sind ausgesetzt 165,000 Thaler, macht pr. Seele sechs Pfennige. —

Bei solchen Zuständen, so fügen wir hinzu, hilft freilich auch die Ausnahmestellung der Volksschullehrer in Betreff des Militärdienstes kaum mehr, welche noch die Mehrzahl der jungen Leute veranlaßt, Volksschullehrer zu werden. Nähme man diese Begünstigung hinweg, so würden sich noch weit kläglichere Resultate zeigen. Daß man sie aufrecht erhält, ist an sich gar nicht zu rechtfertigen. Denn entweder ist der Militärdienst dem Vaterlande gegenüber eine Ehrenpflicht oder nicht. Ist er es, so darf man die Entbindung von demselben nie als eine Art Prämie, als Anlockung zu irgendwelchem Berufe betrachten; ist er es aber nicht, so darf Niemand gezwungen werden unter die Waffen zu treten. Natürlich gilt der erste Fall, und darum ist auch die Ausnahmestellung der Volksschullehrer eigentlich nicht zu rechtfertigen, sondern erscheint nur als eine durch die Noth gebotene, aber an sich verwerfliche Concession.

5. Im freigewordenen Ungarn wollen die Lehrer ihre Freiheit auf die richtige Weise benutzen; d. h. sie wollen eintreten

für die Verallgemeinerung und Vertiefung der Volksbildung und demgemäß sich selber bilden. Sie erkennen richtig, daß die äußere Freiheit ein zweifelhaftes Geschenk bleibt, wenn sie nicht durch die schöne Frucht wahrer Bildung, durch die innere Freiheit getragen und aufrecht erhalten wird. Im richtigen Verständnisse ihrer Zeit und ihrer Aufgabe gründen die ungarischen Schulmänner Lehrervereine und Zeitschriften. So ist ein „Banater Lehrerverein" entstanden, der bereits im December 1867 getagt hat und aus dem wo möglich ein allgemeiner ungarischer Lehrerverein sich entwickeln soll. Auf der ersten Versammlung kamen wichtige Fragen zur Berathung, so die wegen des Verhältnisses der Schule zu den übrigen Erziehungsfactoren, der Aufgabe der Volksbildungsvereine ꝛc. Man habe, so meint man in Ungarn, viel versäumt, und müsse in kurzer Zeit viel leisten. Auch eine pädagogische Zeitschrift der „Ungarische Schulbote" ist gegründet worden. Sie bringt allgemein-pädagogische Abhandlungen, unmittelbar zu verwendendes Unterrichtsmaterial, nach Art des „praktischen Schulmanns," insbesondere Anweisungen zu einer zweckmäßigen und erfolgreichen Behandlung der ungarischen Sprache in den Schulen, eine Bücher- und Zeitungsschau, Schulnachrichten ꝛc. Der „Ungarische Schulbote" erscheint zweimal monatlich in der Stärke eines Bogens und kostet jährlich 3 österreichische Gulden. An der Spitze des Unternehmens stehen die Herren Professor J. H. Schwicker und Joseph Rill. Wir rufen ihnen ein herzliches Glückauf! zu.

6. Im „Schulblatt für die Provinz Brandenburg," herausgegeben von K. Bormann, Provinzial-Schulrath zu Berlin; C. Reichhelm, Consistorialrath zu Frankfurt a. d. O.; E. Hohnhorst, Consistorialrath zu Potsdam, findet sich im Januar- und Februar-Hefte von 1868 ein Vortrag, der auf der General-Lehrer-Conferenz der Superintendentur Zehdenick gehalten worden ist und der sich über die Bedeutung des Religionsunterrichts in der christlichen Volksschule ausspricht. Darin kommen u. A. folgende Sätze vor:

„Nun, meine Herren, freuen wir uns gegenwärtig mehr

denn je, daß wir Preußen ſind, ſo ſollen ſich die Schulmeiſter auch jetzt mehr denn je freuen, daß ſie die preußiſchen Regulative in ihren Schulen haben. Sehen wir ſie als ein Gnadengeſchenk Gottes an und danken wir ihm dafür mit der That, daß wir uns in den Geiſt der Regulative hineinleben und ſie in ihrem Geiſte handhaben.“ —

„Sehen Sie, meine Herren, das iſt nun die große, höhere Aufgabe des Unterrichts und der Erziehung, den erloſchenen Augen des Gottesbildes den Staar zu ſtechen, daß ſie wieder ſehen lernen.“ —

„Wir verlangen, daß der Religionsunterricht jeden Unterricht, auch ſogar den in den Realien durchdringe.

Machen wir uns das an einzelnen Unterrichtsgegenſtänden klar und beginnen wir mit dem Rechenunterricht, der am wenigſten ſcheint von dem Religionsunterricht durchdrungen werden zu können. Aber es ſcheint eben nur ſo; auch er kann und muß vom Religionsunterricht durchdrungen werden, d. h. natürlich nicht, daß in ihm in Bibel, Katechismus und Geſangbuch unterrichtet werden ſoll, dann wär's eben kein Rechen-, ſondern Religionsunterricht, ſondern er ſoll nur mithelfen, daß das Kind alle Lebensverhältniſſe als Chriſt verſtehen und ausüben lernt. Wie geſchieht das? Der Rechenunterricht muß das Kind fördern in Sparſamkeit, treuer Benutzung des Empfangenen, in haushälteriſchem Sinn, in der Treue im Kleinen, in Vermeidung unnützer Ausgaben, in fleißiger Benutzung der Zeit, in Wahrnehmung erlaubter Vortheile, in Mildthätigkeit u. ſ. w. Das heiß' ich einen von Religionsunterricht (?) durchdrungenen Rechenunterricht. Er löſt ſich aber ſofort vom Centrum, wenn er ſich ſelbſt zu einem Centrum in der Schule macht d. h. zu einem Unterricht, der mit Gott und Chriſtenthum nichts zu thun hat, ſo daß man durch ihn einen laxen, eigennützigen Sinn und Gewinnſucht nährt, z. B., wenn man Aufgaben über Lotterie ſtellt.“

Wir getrauen uns nicht, irgend einen Zuſatz zu machen, um die ſchöne Wirkung dieſer ſinnigen Gedanken nicht zu vernichten.

7. Der neue preußiſche Schulgeſetzentwurf, welcher zunächſt dem Herrenhauſe vorgelegt worden iſt, wird nunmehr allen unſeren Lehrern bereits bekannt ſein. Es ließ ſich erwarten, daß dieſer Entwurf den Widerſpruch aller Liberalen im Preußenlande erfahren werde, und wir hofften mit Beſtimmtheit, daß der dortige Lehrerſtand ſich einmüthig erheben und das Abgeordnetenhaus erſuchen werde, auf dieſe Vorlage nicht einzugehen. Unſere Hoffnung und Erwartung ſcheint nicht getäuſcht zu werden. — Unter den Opponenten erſchien in erſter Linie der bekannte Lehrerfreund und wackere Abgeordnete Friedrich Harkort. Er ließ ſich in der „Volkszeitung“ bereits Weihnacht 1867 alſo vernehmen:

„Nachdem die Nation ſeit einem halben Jahrhundert vergeblich auf die Erlaſſung eines Schulgeſetzes (welches bereits 1817 gedruckt war) geharrt hat, iſt endlich eine Vorlage an das Herrenhaus gelangt, auf welche die Worte des Miniſters v. Raumer im Jahre 1852 paſſen: „Wenn das Geſetz auch erſchiene, es bleibt beim Alten!“

Das Haus der Abgeordneten würde mit ſeiner Vergangenheit völlig brechen, wenn es eine ſo dürftige Gabe als Befriedigung der gerechten Forderungen der Zeit annehmen wollte. Unterm 24. März 1863 hat dieſes Haus die Grundſätze, nach denen das Geſetz für die Elementarſchulen zu erlaſſen ſei, in 20 Reſolutionen feſtgeſtellt:

Die Nr. 1 und 7 erfordern erhöhte Vorbildung der Präparanden, Reform der Seminare, dreijähriger Kurſus und Erweiterung des Unterrichts. Nr. 8. Der Elementarlehrer ſei nicht vom Schulvorſtande auszuſchließen, die Mittelſchule nicht allein der Leitung von Litteraten zu übergeben. Nr. 9 und 10. Die Beſoldung ſoll dem Art. 25 der Verfaſſung entſprechen und in gewiſſen Zeiträumen eine ſtetige Reviſion ſtattfinden; Alterszulagen ſollen gewährt werden. Nr. 11 und 12. Die Penſionirung findet nach den Grundſätzen der unmittelbaren Staatsbeamten ſtatt aus Beiträgen der Lehrer, der Gemeinde und des Staats; Nr. 13. Wittwenkaſſen ſind zu errichten aus Beiträgen der Intereſſenten und Gemeinden. Nr. 14. Den Gemeinden iſt das unbeſchränkte Wahlrecht zu geſtatten. Nr. 15. Es ſind

die Patronatsrechte möglichſt zu beſeitigen. Nr. 16. Kirchliche Aemter dürfen mit Schulſtellen verbunden werden. Nr. 17. Die Schulaufſicht ſoll die Rechte der Gemeinde und der Regierung wahren. Nr. 18. Der Schulvorſtand geht aus Wahlen hervor. Nr. 19. Die Aufſicht iſt nach dem Grundſatze der Selbſtverwaltung zu führen. Nr. 20. Zu höheren Inſpectoren ſind auch tüchtige Schulmänner zu ernennen; einer für zwei Kreiſe.

Mit dieſen Reſolutionen vergleiche man die 42 lockeren Paragraphen der Vorlage! Von Reform der Seminarien iſt keine Rede; die ſo vielfach angefochtenen Regulative bleiben ſtillſchweigend in Kraft. In Betreff der Beſoldungen iſt das Minimum für Stadtlehrer zu gering, das kärgliche Gehalt der 23000 Landſchullehrer bleibt in bedenklicher Schwebe. Keine Alterszulagen; von Zuſchüſſen des Staats beim Unvermögen der Gemeinden, ferner von Wittwenpenſionen iſt keine Rede. Dem Lehrer wird kein Platz im Schulvorſtande bewilligt; vom Wahlrecht der Gemeinde, der Selbſtverwaltung, der Schulinſpection ſchweigt das Aktenſtück. Alles bleibt dem Ermeſſen der Bureaukratie überlaſſen.

Es iſt hohe Zeit, daß die öffentliche Meinung, namentlich die Lehrer ſelbſt, die Vorlage in Berathung nehmen und die Abgeordneten von der Stimmung unterrichtet werden.

Das Ordinarium der Armee beträgt faſt 40 Millionen, während zur unmittelbaren Erhaltung der Volksſchulen nur 382000 Thaler aufgeführt ſind!“ —

Der Aufforderung Harkort's gemäß, ſcheinen ſich die preußiſchen Lehrer vielerorts zu rühren, wenn auch in dieſem Augenblicke (Januar 1868) die Betheiligung an dem Berathungswerke noch keine allgemeine iſt. Der unermeßlichen Wichtigkeit der Sache halber ſollte der Lehrerſtand ſeine Anſichten voll und ganz, ohne Rückſicht auf die beſtehenden Verhältniſſe und ohne Menſchenfurcht zum Ausdruck bringen. Das Wohl und Wehe Deutchlands läßt ſich ſchwer mehr trennen von dem Wohl und Wehe Preußens; darum muß gewacht werden, daß in dieſem Lande, welches die Führerſchaft des Vaterlandes übernommen hat, kein Schade geſchieht, muß mit aller Energie dahin geſtrebt werden, daß die Periode der Reaction, dieſer wirklichen Selbſtmörderei

unſeres erſten Staates baldmöglichſt ihren endlichen Abſchluß erhalte und neues Leben in die Schulen und damit in das geſammte Volk dringe. Der vorwärts ſtrebende, die Majorität bildende Theil des wackeren preußiſchen Lehrerſtandes hat lange genug geſchwiegen; es wird Zeit, daß er ſich ermanne. Das raſtlos ſich entwickelnde pädagogiſche Leben und Streben machte ſich faſt ausſchließlich außerhalb der preußiſchen Grenzen bemerkbar, und Dieſterweg glänzte faſt allein als ein heller Stern über der dunklen Tiefe. Doch der Morgen tagt bereits wieder, und der Altmeiſter der deutſchen Pädagogik hat nicht umſonſt gelebt. —

In Danzig wurde folgender Petitionsentwurf berathen:

Das hohe Haus der Abgeordneten wolle

I. Den ihm von der Staatsregierung vorgelegten Geſetz-Entwurf, betreffend die Einrichtung und Unterhaltung der öffentlichen Volksſchule, pure ablehnen, dagegen

II. Durch ſeine Unterrichtscommiſſion das lange verſprochene Unterrichtsgeſetz nach folgenden Grundſätzen ausarbeiten laſſen.

a) Die Schule wird von der Kirche getrennt. Von den Gegenſtänden, in welchen für den Unterricht zu ſorgen der Staat verpflichtet, bleibt die Religion ausgeſchloſſen. Für die religiöſe Ausbildung ihrer Jugend iſt es den einzelnen Confeſſionen überlaſſen, ſelbſtändig zu ſorgen. Wollen die einzelnen Confeſſionen confeſſionelle Schulen auf ihre Koſten unterhalten, ſo ſind dieſe lediglich als Privatſchulen zu behandeln.

b) Die Leiſtungen der Volksſchule ſind möglichſt dahin zu ſteigern, daß die Schüler als denkende Menſchen aus ihr hervorgehen; daher ſind die Kinder zum mündlichen und ſchriftlichen richtigen Gebrauch der deutſchen Sprache zu bringen. Ferner müſſen Geographie, Geſchichte, Naturwiſſenſchaften, elementare Mathematik und Zeichnen in beſonderen Lectionen gelehrt werden.

c) Um die höheren Leiſtungen der Volksſchule zu ermöglichen, iſt es nothwendig, die Lehrfähigkeit der Lehrer und daher die Leiſtungen der Lehrerſeminare zu ſteigern. Die Leitung der Seminare iſt bewährten Pädagogen zu übertragen.

d) Es ſollen möglichſt mehrklaſſige Volksſchulen

geſchaffen werden. Jedenfalls darf ein Lehrer nie mehr als 50—60 Schüler zu unterrichten haben. Wo dieſe Schülerzahl überſchritten iſt, werden mehrere Klaſſen gebildet und eben ſo viele Lehrer angeſtellt.

e) Die Verwaltung der Volksſchulen, ſowie die Anſtellung und Wahl der Lehrer ſteht den Gemeinden, die Wahl der Kreisſchulinſpectoren den Kreiſen, die Wahl der Provinzial-Schulbehörden den Provinzen zu.

f) Der Unterricht in der Volksſchule iſt durchweg unentgeltlich.

g) Der Staat iſt im Allgemeinen verpflichtet, für die Koſten der Volksſchule aufzukommen.

h) Der Gehalt und die Penſionirung der Lehrer muß auskömmlich ſein und durch das Geſetz feſtgeſtellt werden.

Motive:

Das dem Landtage vorgelegte Geſetz iſt lediglich ein Ausfluß jener reactionair-pietiſtiſchen Unterrichtsverwaltung, welche mit dem Miniſterium Eichhorn begann und, nach kurzer Unterbrechung, unter dem Miniſterium Raumer in den Regulativen zur höchſten Blüthe gekommen iſt. Beanſprucht der Staat das Recht, den Schulzwang durchzuführen, ſo muß er denſelben wenigſtens dadurch rechtfertigen, daß er in den von ihm eingerichteten Schulen wahre Bildung anſtrebt. Der Ruhm preußiſcher Volksſchulen, deren Leiſtungen hinter denen der Schulen anderer Länder zurück zu bleiben beginnen, kann nur hergeſtellt werden, wenn man an Stelle des religiöſen Formalismus wahre Menſchenbildung als Zweck der Schule hinſtellt. Nicht uniformirte Abrichtung iſt Aufgabe der Schule, ſondern freie Entwickelung der verſchiedenen im Kinde ſchlummernden Anlagen und Kräfte. Keinesfalls dürfen die Schulen bloße Präparationsanſtalten für den Confirmandenunterricht werden. So lange im abſoluten Staat jene Vermengung von Politik und Religion beſtand, nach welcher der Staat „über Zulaſſung einer Religionspartei befand,“ konnte die Täuſchung beſtehen, als wenn die Sorge für den Unterricht in der (vom Staat privilegirten) Religion auch zu den Pflichten des Staats gehöre. Seitdem der Staat (Art. 12 der

Verf.) anerkannt hat, daß jede beliebige Religionspartei, sofern sie mit den bürgerlichen Gesetzen nicht in Widerspruch steht, existenzberechtigt ist, hat es keinen Sinn, wenn der Staat bestimmte Confessionen als Gegenstand seiner Fürsorge ansieht.

Will man die Volksschulen heben, so muß man die Bildung und Besoldung der Volksschullehrer erhöhen.

Diese letztere Pflicht fällt vor Allem dem Staate zu. Zum mindesten ist sie doch ebenso Staatssache, als die Wehrfrage. (?) Denn mehr als durch technisch vervollkommnete Geschosse und Uebung in denselben wird die Erhaltung der Staatsordnung bedingt durch die Bildung seiner Bürger, welche allein im Stande ist, für Recht und Freiheit nach außen wie nach innen erfolgreich einzutreten.

Es ist daher auch vollständig sachgemäß, wenn die Volksvertretung endlich die beiden Etats, die in der engsten Verbindung stehen, mit einander bei ihren Berathungen in ein richtiges Verhältniß setzen wollte: den Militairetat und den Unterrichtsetat; d. h. eine dem Militäretat entsprechende hohe Summe für den Unterricht auszuwerfen, in Anbetracht der Wichtigkeit des Zweckes.

Möge die Volksvertretung sich endlich dazu entschließen, einen solchen Schuletat von genügender Höhe ebenso hartnäckig für nothwendig zu erklären, als es die Regierung bisher in Bezug auf den Militäretat gethan und schließlich durchgesetzt hat.

Kann der Staat beide Lasten, die wirklich nothwendige der Volksbildung und die angeblich nothwendige einer so theuren Landesvertheidigung nicht zugleich tragen, dann mögen ehrliche und gewissenhafte Volksvertreter dafür sorgen, daß über die verschiedenen Grade der Nothwendigkeit beider Leistungen im Volke kein Zweifel bleibe.

So der Entwurf der Petition. In der Debatte über denselben räth zuerst Dr. Liévin, nur die ersten Punkte der Petition I und II a anzunehmen und alle übrigen Punkte fallen zu lassen, da er viele Liberale kenne, die mit den letzteren Forderungen nicht einverstanden seien.

Rickert bekämpft den Vorschlag, nach welchem der Staat

die Koſten für die Volksſchule tragen ſoll. Derſelbe dürfe nach ſeiner Meinung erſt da eintreten, wo ſich das Unvermögen der Gemeinde, Genügendes zu leiſten, herausſtelle. Im Intereſſe der Freiheit fordert er Self-Government der Gemeinden. Finanziell ſei es im Weſentlichen gleichgültig, ob der Staat oder die Gemeinde das Geld herbeiſchaffe, da ſchließlich doch alles aus den Taſchen der Steuerzahler fließe. Röckner hält die Emancipation der Schule von der Kirche für die dringlichſte Angelegenheit. Das Weſen der Schule müſſe ſich allein regeln nach dem Stande der Wiſſenſchaften im Allgemeinen und der pädagogiſchen Wiſſenſchaft insbeſondere. Krüger wünſcht, daß in der Petition ausdrücklich die Beſeitigung der Regulative verlangt werde. Dr. Sachs hält den letzten Punkt h (das auskömmliche Gehalt der Lehrer betreffend) für einen Cardinalpunkt, da das Gedeihen der Schule von der Tüchtigkeit der Lehrer abhänge und man keinen ſeine Stelle würdig ausfüllenden Lehrer erhalten könne, wenn man ihn nicht anſtändig honorire. Dr. Schneller ſieht den Punkt b als den wichtigſten an und will keine Forderung der Vorlage geſtrichen haben. Er hält es für zweckmäßig, daß der Staat die Schulkoſten trage, „weil die kleineren zahlungsunfähigen Gemeinden dem Reglementiren durch den Staat ſich unterwerfen müßten, wenn Letzterer als Zahler für ſie eintrete.“ Schließlich wird ein Antrag des Dr. Sachs angenommen, der alſo lautet: „Die Petition auf die Ablehnung des vorgelegten Entwurfs und die Ausarbeitung eines neuen Unterrichtsgeſetzes zu beſchränken, in welchem die Trennung der Kirche von der Schule durchgeführt und auskömmliches Gehalt und Penſion der Lehrer geſetzlich feſtgeſetzt wird. Ferner ſoll die Stellung der Leiſtungen der Volksſchule in die Motive aufgenommen werden und ebenſo die Erklärung, daß der Staat bei ärmeren Gemeinden mit Subſidien für die Koſten der Schule einzutreten habe, mit beſonderer Hinweiſung auf die hohen Koſten der Landesvertheidigung.“ Steffens, Dr. Sachs und Dr. Liévin werden mit der Abfaſſung der Petition beauftragt.

Wir ſehen, man verſteht in Danzig ſeine Zeit, und man ſcheut ſich nicht, männlich und entſchieden für ſeine Ueberzeugung

einzutreten. In Berlin ist man in gleicher Richtung und in gleicher Weise thätig gewesen. Hoffentlich werden immer mehr Städte folgen, und man wird erfahren, was der preußische Lehrerstand will und nicht will. Daß in Danzig bei der Berathung keine Absonderung der Gelehrten von den „Elementargeistern" statt gefunden, haben wir mit besonderem Vergnügen wahrgenommen.

Dieses Journal hat bereits zu zeigen versucht, warum unter den gegenwärtigen Umständen in Preußen kein zeitgemäßes Schulgesetz möglich zu sein scheint. Der Staat muß erst eine wirklich organische, auf Selbstregierung der kleineren Corporationen basirte Gestaltung annehmen, bevor eine durchgreifende Verbesserung möglich ist. Der Fortschritt unserer Zeit hängt theilweise an der größeren oder geringeren Klarheit, mit der man das Wesen des Staats erfaßt. Die Hegel'sche Ansicht, nach welcher in ihm eine ideale Persönlichkeit und eine moralische Erziehungsanstalt zu suchen ist, hat unendlich verderblich gewirkt. Man schafft sich jetzt nothgedrungen eine richtigere Ansicht von Staat. Nothgedrungen — denn die socialen Bewegungen fordern gebieterisch dazu heraus. Schulze'sche Selbsthülfe oder Lassall'sche staatliche Omnipotenz: hic Rhodos, hic salta!

So wie der Mensch einmal beschaffen ist, bedarf er in irgend welchem Zusammenleben des Schutzes — der Eine des Schutzes gegen den Andern durch die Rechtspflege, das Ganze des Schutzes gegen feindlich gesinnte Staaten. Es ist Krieg zwischen den Einzelnen und Krieg zwischen den Staaten, und vielleicht sind wir so angethan, daß wir in der gegenseitigen Rauferei stecken bleiben „bis ans Ende aller Tage." Gemeinschaften, welche nicht allein im Stande sind, den Einzelnen Schutz zu gewähren gegen den Einzelnen, sondern auch das Ganze zu schützen gegen den äußern Feind, haben allein die Berechtigung, Staat zu heißen. Mit diesem Schutze nach innen und nach außen hat der Staat seine wesentlichste Mission erfüllt. Aber es giebt auch ideale Feinde, die das Wohlsein des Ganzen eben so gut untergraben können, wie die siegreichen Heere des Feindes. Unter ihnen ragen hervor die Unwissenheit, die kostspieligste Furie eines Landes, und die moralische Verkommenheit. Diese können noto-

risch von den kleineren Corporationen, die der weite Rahmen des Staats umfaßt, nicht immer in genügender Weise bekämpft werden, sei es aus Mangel an Einsicht, sei es aus materiellem Unvermögen. Daraus erklärt sich die Berechtigung des Schulzwanges und die Nothwendigkeit einer Aushülfe des Staats, d. h. Aller, wo die Selbsthülfe des Einzelnen oder der kleineren Corporationen aufhört. Aber weiter wird der klarsehende Mann dem Staate nie und nirgends ein Recht einräumen. Denn sein Hauptgebrechen besteht gegenwärtig gerade darin, daß er zu viel thut, in seiner Omnipotenz. Ohne vollständige Selbstverwaltung der kleineren Corporationen ist keine staatliche Freiheit denkbar. Man vergleiche nur die Zustände Englands und Frankreichs Wer das Erziehungsrecht der Familie expropriiren und alles dem Staate übertragen will, denkt nicht an die natürliche Sachlage der Dinge, auch nicht an die heillosesten Consequenzen, die sich daraus ergeben. So ist z. B. auch der Hunger, der Mangel ein gemeinschädlicher Feind, ein böser Revolutionär. Wie nun, wenn die Herren der Verwaltung, die sich in ihrer Gesammtheit gern für den eigentlichen Staat halten, sagen wollten: Auch dieser Feind muß aus dem Lande! Weder der Einzelne, noch die Corporationen im Staate reichen hin zu seiner Bekämpfung; also treibe ich Handel und Industrie aus öffentlichen Mitteln, monopolisire alles und verurtheile den Einzelnen zu einem atomistischen Dasein? Daß aber der Communismus das Grab alles wirklichen Menschenthums ist, wird von wirklich Denkenden wohl kaum mehr bezweifelt.

Darum: Staatshülfe nur da, wo die Selbsthülfe aufhört, auch auf erziehlichem Gebiete. Hilft der Staat einmal, so helfe er ordentlich, d. h. er errichte Anstalten, die es Jedem ermöglichen, sich seinen Anlagen gemäß eine beliebige Bildungshöhe zu erringen. Will sagen: Die Consequenz ist die von uns vertretene allgemeine Volksschule.

Summa: Der Schulreformation muß eine staatliche vorangehen. Man wird also noch etwas warten müssen. Aber die Hungerleiderei der Lehrer kann und muß sich sofort ohne alle Umstände beseitigen lassen.

Die Hinweiſung auf die enormen Ausgaben für die Wehrkraft, welche uns häufig begegnet, liegt gar nahe. Und doch iſt's klar, daß wir hier einem durchaus nothwendigen Uebel begegnen. Wo wäre vielleicht jetzt ſchon der Norddeutſche Bund, wenn ſich die Herren Franzoſen trotz ihrer Chaſſepot's nicht vor den preußiſchen Waffen geradezu fürchteten?! Die Freiheit der Nationen allein kann die fabelhafte Militärwirthſchaft in Europa beſeitigen. Wir ſind leider erſt auf dem Wege zur Einigung und zur Freiheit, werden alſo unſer Gewehr beim Fuß behalten müſſen. Natürlich wird und muß die Zeit dereinſt kommen, in der man mehr darauf bedacht ſein wird, ſich zu bilden, als ſich zu wehren.

Die in Rede ſtehende Geſetzesvorlage hat auch eine Schrift ins Leben gerufen, welche die höchſte Beachtung der geſammten pädagogiſchen Welt verdient. Sie iſt betitelt: Zur Vorlage des Unterrichts- und Dotationsgeſetzes. Von einem deutſchen Pädagogen. Berlin, Julius Springer. 1868. Der Verfaſſer nennt ſich einen deutſchen Pädagogen, um von vornherein anzudeuten, daß er ſich im Gegenſatze befinde zu jener reactionären Regulativpädagogik, die ſich leider Gottes als ein Ausfluß ſpecifiſch preußiſcher Geſinnung, Anſchauung und Denkweiſe hinzuſtellen geſucht hat. Er gehört offenbar ſelbſt zu denjenigen preußiſchen Pädagogen, die der Gewalt weichend, ihren Unmuth über den Gang der Dinge bisher zurückgehalten haben, nunmehr aber der Ueberzeugung ſind, daß die momentane Rückläufigkeit auf dem ſpiraligen Gange der Entwickelung endlich wieder der aufſtrebenden Richtung Platz machen müſſe, damit in Preußen nicht noch mehr Schaden geſchehe und in Betreff der inneren Einigung Deutſchlands ein böſer Stein des Anſtoßes hinweggeräumt werde. Die Schrift bringt zuerſt geſchichtliche Vorbemerkungen. Sehr richtig wird in ihnen hervorgehoben, daß das Ziel der heutigen Pädagogik die Charakterbildung ſei. Dann folgt eine geſchichtliche Excurſion, aus der bis zur Evidenz hervorgeht, daß die Regulative ein herrlich aufſtrebendes Leben geknickt haben und ihr Erſcheinen gleichbedeutend war mit einem Zurückgehen auf eine Zeit vor dem freiſinnigen Regiment eines Freiherrn von Zedlitz, dem ſchon ſehr deutlich das Ideal der heutigen Erziehung vor-

ſchwebte. — Das zweite Kapitel behandelt die Principienfrage und ſetzt auseinander, daß auch die neue Verordnung das Utilitätsprincip auf ihre Fahne geſchrieben habe und ſomit in einen unverſöhnlichen Gegenſatz trete mit dem Principe der allgemeinen Menſchenbildung, das ein Fortſchreiten auf dem Wege des Schönen, Wahren und Guten bedinge und ermögliche. Im dritten Kapitel werden die einzelnen Beſtimmungen der Verordnung, ſoweit ſie die Unterrichtsgegenſtände und deren methodiſche Behandlung betreffen, gewogen und zu leicht befunden. Im vierten Kapitel bringt der Verfaſſer endlich ſeine Anſichten über die confeſſionelle Frage und die Stellung der Schule zu Kirche und Staat. — Nach der Lectüre der Schrift fühlten wir nicht wenig Luſt, das Ganze möglichſt vollſtändig auszuſchreiben und mit unſeren Bemerkungen zu verſehen; doch erſchien es uns ſpäterhin gerathener, einſtweilen nur auf die außerordentlich wichtige Arbeit hinzuweiſen und unſere Leſer zu bitten, ſich zunächſt ſelber ein Urtheil zu formiren. Die Zeit iſt da, in welcher der Kampf der allgemeinen Menſchenbildung mit der Regulativpädagogik — der Erziehung ad hoc — zu einem endgültigen Abſchluſſe gebracht werden muß.

IX.

Beurtheilungen und Anzeigen.

1. **Anleitung zur Löſung algebraiſcher Aufgaben** erſten und zweiten Grades mit einer oder mehreren unbekannten Größen, auch für Solche, welche in die Lehre von den vier Species in allgemeinen Ausdrücken, in die Lehre von den Wurzeln und Potenzen u. ſ. w. wiſſenſchaftlich nicht eingeweiht ſind, von J. H. Hoyer. Brandenburg a. H., H. Ballien's Selbſtverlag. 1667. 68 Seiten.

Die Anordnung iſt folgende: Begriff der Gleichung und ihre Beſtandtheile, Veränderung der Gleichungen, poſitive und negative Zahlen, Löſung einfacher Gleichungen mit einer und mehreren Unbekannten, Potenzen und Wurzeln, quadratiſche Gleichungen mit einer und mehreren Unbekannten und als An-

fang (?) Miſchungsrechnungen. Warum die unbeſtimmten Aufgaben, welche nicht nur dem Lernenden Vergnügen machen, ſondern auch ſehr bildend ſind, weggelaſſen worden, wird nicht motivirt.

Der Verfaſſer ſpricht den Wunſch aus, daß ſeine Arbeit Viele zur Löſung algebraiſcher Aufgaben regen und befähigen möge und glaubt, daß ſie dies Letztere repräſentiren könne. Die Darſtellung im Ganzen begründet dieſen Glauben, denn ſie iſt lichtvoll und, ſo zu ſagen, anſchaulich, ſo daß ihr wohl Jeder mit Leichtigkeit folgen wird; aber der Haken, an welchem Mancher hängen bleiben wird, iſt das Nichtkennen der Vorkenntniſſe. Zwar ſind die Geſetze für poſitive und negative Zahlen richtig abgeleitet, aber es iſt zweifelhaft, ob Jeder ſofort durch die Ableitung zur Gewißheit kommt. Die Lehre von den Potenzen und Wurzeln enthält nur das Nothdürftigſte, nämlich das, was zur Auflöſung der quadratiſchen Gleichung dient, und das Wurzel ausziehen iſt, wenn auch gut beſchrieben doch nicht bewieſen, es iſt alſo fraglich, ob ſich der abſolut Unwiſſende zurechtfindet. Doch ich wünſche das Beſte. Wenn der Verfaſſer ſeinen Zweck nicht erreicht, ſo liegt das nicht an ihm, ſondern an den Umſtänden. Für Verfaſſer und Leſer mögen noch Bemerkungen über Einzelnes eine Stelle finden. Die Gleichung wird als „doppelter Ausdruck für ein und dieſelbe Zahl“ aufgefaßt, aber durch dieſe Definition jede ſogenannte identiſche Gleichung und jede andere ausgeſchloſſen, welche einen Widerſpruch enthält. — Der „Inhalt“ einer Zahl ſcheint nur ein Phantaſiebild zu ſein, ich wenigſtens vermag den Inhalt der Zahl nicht an der Zahl zu unterſcheiden. — Der Verfaſſer braucht den Ausdruck „Transponiren“ ſowohl von der Gleichung als von ihren einzelnen Gliedern. Hält man ſich an die lexicaliſche Bedeutung des Wortes transponiren, ſo kann man nur Glieder transponiren; hält man ſich hingegen an den Vorgang, welcher beim Transponiren ſtattfindet, ſo darf man kein einzelnes Glied transponiren, denn alles Rechnen mit Gleichungen iſt ein Rechnen mit ihren beiden Seiten zugleich, Ableitung einer neuen Gleichung aus einer gegebenen. Da aber das Sachliche entſcheidend iſt, ſo wird man am beſten thun, wenn man nur Gleichungen transponirt d. h. aus einer

Gleichung eine andere ableitet, deren eine Seite nur bekannte, deren andere nur unbekannte Glieder hat. — Die Wegschaffung der Nenner wird auf eine höchst weitläufige und noch dazu naturwidrige und zwecklose Art gelehrt. Der Verfasser legt die Gleichung

$$\frac{2x}{5} + 15 - \frac{7x}{15} + \frac{x}{2} = \frac{7x}{12}$$

zu Grunde und sagt: „Hier gilt es zuvörderst, die Nenner fortzuschaffen. Da es 4 Nenner sind, so könnte ich zuvörderst den ersten wegschaffen, indem ich alle Glieder der Gleichung (besser: die Gleichung) mit 5 multiplicirte; dann den zweiten ꝛc.“ Das ist ganz richtig, natürlich und zweckmäßig; denn thut man es, so erhält man der Reihe nach

$$2x + 75 - \frac{7x}{3} + \frac{5x}{2} = \frac{35x}{12} \text{ (Factor 5)},$$

$$6x + 225 - 7x + \frac{15x}{2} = \frac{35x}{4} \text{ (Factor 3)},$$

$$12x + 450 - 14x + 15x = \frac{35x}{2} \text{ (Factor 2)},$$

$$24x + 900 - 28x + 30x = 35x \text{ (Factor 2)},$$

folglich würden alle Nenner auf einmal beseitigt werden, wenn man mit 5, 3, 2, 2 d. h. den kleinsten gemeinschaftlichen Vielfachen sämmtlicher Nenner multiplicirt. Der Verfasser führt aber diesen zweckmäßigen Gedanken nicht aus, sondern multiplicirt mit 5, 15, 2, 12. Doch auch dieses könnte noch zum Guten gewendet werden, wenn die Gleichung so behandelt würde, daß 30 als gemeiner Factor erschiene; denn dadurch würde sich wieder das vorige Resultat ergeben. Aber der Verfasser führt die Multiplication aus, um — nichts zu erreichen, um gleich darnach von vorn anzufangen. Der ungeschulte Kopf wird übrigens meistens unsere Gleichung in folgender Weise lösen:

$$15 = \frac{7x}{12} - \frac{2x}{5} + \frac{7x}{15} - \frac{x}{2},$$

$$15 = \left(\frac{7}{12} - \frac{2}{5} + \frac{7}{15} - \frac{1}{2}\right) x,$$

$$15 = \frac{35 - 24 + 28 - 30}{60} x,$$

$$15 = \frac{9x}{60} = \frac{3x}{20},$$

$$5 = \frac{x}{20},$$

$$x = 100$$

und alſo auch wahrnehmen, daß, um die Nenner wegzuſchaffen, man die Gleichung mit 60 multipliciren müßte. — Die Gleichung

$$24x - 28x + 30x - 35x = -900$$

wird in folgender Weiſe reducirt:

$$\begin{array}{rr} +24x & -28x \\ +30x & -35x \\ \hline +54x & -63x \end{array}$$

$$\begin{array}{r} -63x \\ +54x \\ \hline -9x \end{array}$$

$$-9x = -900.$$

Das iſt eine unnütze und unverantwortliche Raumverſchwendung. — Nicht zu billigen iſt die Untereinanderſetzung der Factoren zum Behufe der Multiplication, denn ſie iſt ſchon im gewöhnlichen Rechnen ſtörend und verdunkelt die Vorſtellung des Products, die Raumverſchwendung gar nicht in Betracht gezogen. — Die Ordnung der Operationen: Klammern auflöſen, Brüche wegſchaffen, transponiren, reduciren, dividiren iſt, da der Bruch oft ſelbſt in Klammern involvirt, nicht die zweckmäßigſte. Haben wir z. B. die Gleichung

$$\frac{ax - b}{ax + b} + \frac{bx - a}{bx + a} = c$$

und löſen wir die Klammern auf, ſo erhalten wir

$$\frac{ax}{ax + b} - \frac{b}{ax + b} + \frac{bx}{bx + a} - \frac{a}{bx + a} = c,$$

und wenn wir die Brüche wegſchaffen,

$$\left.\begin{array}{l} ax\,(bx + a) - b\,(bx + a) \\ +\,bx\,(ax + b) - a\,(ax + b) \end{array}\right\} = (ax + b)\,(bx + a)\,c,$$

folglich hätten wir die Klammern noch ein zweites Mal aufzulöſen. Das Sonderbarſte iſt übrigens, daß der Verfaſſer ſelbſt, wie es recht iſt, conſequent mit der Wegſchaffung der Brüche

beginnt. — Die Proben sind sehr wichtig, und es ist deswegen anzuerkennen, daß der Verfasser sie gebührend berücksichtigt; aber ich glaube nicht, daß er den zweckmäßigsten Weg geht, wenn er durch Regression zu einer identischen Gleichung zu gelangen sucht. Er findet aus der Gleichung

$$\frac{x + \frac{x}{2} + \frac{x}{3}}{21 - \frac{4}{5}} = \frac{20x - 25}{101},$$

die er beiläufig etwas ungeschickt umformt,

$$x = \frac{3030}{1313},$$

setzt diesen Werth in die Gleichung ein und findet schließlich auf fast einer ganzen Seite

$$\frac{27775}{132613} = \frac{27775}{132613},$$

während die natürlichste Probe die folgende ist:

$$\frac{\frac{3030}{1313} + \frac{3030}{2.1313} + \frac{3030}{3.1313}}{21 - \frac{4}{5}} = \frac{275}{1313}, \qquad \frac{\frac{20.3030}{1313} - 25}{101} = \frac{275}{1313}.$$

Auffällig ist die Behauptung, daß die algebraischen Aufgaben „meist in anscheinend dunkle Worte eingekleidet und die Beziehungen der unbekannten zu den bekannten Größen oft absichtlich etwas verdeckt und versteckt" seien. — Die Auflösung der quadratischen Gleichungen fußt natürlicher Weise auf dem Satze

$$(a \pm b)^2 = a^2 \pm 2ab + b^2,$$

zweckmäßig wird es sein, den besonderen Fall $\frac{x}{2}\, a = x,\ b = \frac{p}{2}$ hervorzuheben:

$$\left(x \pm \frac{p}{2}\right)^2 = x^2 \pm p\,x + \frac{p^2}{4},$$

womit die Ergänzung des Quadrats in der Gleichung $x + p\,x = q$ unmittelbar gegeben wäre. F. B.

2. **Aufgaben zum Kopfrechnen** für Lehrer an Volksschulen, elementarisch geordnet und gelöst von Wilh. Schmidt. I. Th. Wittenberg, Verlag von Herrosé 1867. 121 Seiten.

Als ich meine Praxis im Rechenunterrichte anfing, fand ich in den Händen der Schüler die bekannten Aufgaben von Scholz, aus denen die Schüler eine Zeit lang ſtill rechneten und die Reſultate aufſchrieben. Die Prüfung von 50 und mehr Reſultaten war zum Mindeſten langweilig und nahm oft mehr Zeit in Anſpruch, als vorausgeſetzt worden war. Ich warf daher das Buch in die Rumpelkammer und verſuchte es, mit mehreren Abtheilungen zugleich mündlich zu rechnen. Das war auch gar keine Hexerei, nicht einmal Geſchwindigkeit.

Naturgemäß beginnt jede Stunde mit leichteren Aufgaben; aber für dieſe iſt kein Buch eingerichtet und kann nicht dafür eingerichtet ſein. Die Kinder ſind nach den Jahrgängen verſchiedener, als man glauben mag, ſei es, daß die Ungleichheit ihre Urſache in der natürlichen Anlage, oder in Maſern oder anderen Kinderkrankheiten, oder in der Witterung hat: das Buch iſt Jahr aus Jahr ein daſſelbe. Die Schüler ſind je nach der Jahres- und Tageszeit und nach dem, was ſie in der vorhergehenden Stunde getrieben und erlebt haben, zum Rechnen nicht gleich fertig und aufgelegt; man muß alſo das eine Mal langſamer wie das andere von den leichteren Aufgaben zu ſchwereren fortgehen: das Buch kann von einer ſolchen Verſchiedenheit des Tempos nichts wiſſen, es ſchreitet gleichmäßig fort wie ein ruſſiſches Regiment. Oft hat der Unterricht etwas verſehen, er muß alſo ſpäter die Aufgaben umändern, um den Fehler wieder gut zu machen: das Buch weiß von ſolcher Nachgiebigkeit nichts. Ueberhaupt ſoll uns ein Buch lehren nicht ſowohl, was wir thun, ſondern vielmehr, wie wir's thun ſollen. Ja wer ſich ſtreng an ein Buch bindet, muß Fehler begehen. Die Hauptſache iſt, daß wir uns nach den Kindern richten, denn nur in dieſem Falle werden ſie ſich nach uns richten: das Buch kann dieſer Forderung nur im Bauſch und Bogen genügen.

Wozu alſo das Buch, wenn man es nicht in der Schule gebrauchen kann? Soll es etwa dem Lehrer Muſter aufgeben oder eine Art Anleitung für den Unterricht geben? Das thun in viel beſſerer Weiſe die Arbeiten unſerer Rechenmeiſter, von denen jeder Lehrer ohnehin immer einige genau zu kennen die

Pflicht hat. Soll der Lehrer die Aufgaben vor der Stunde auswendig lernen oder ſie während des Unterrichts aus dem Buche vorleſen? Jenes wäre Aberwitz, dieſes bedenklich. Man wird zwar in Bezug auf das Letztere geltend machen, daß der Lehrer die verſchiedenen Aufgaben der einzelnen Abtheilungen nicht im Gedächtniß behalten und neben einander nachrechnen könne, alſo eine Sammlung von Aufgaben vor ſich haben müſſe. Das iſt aber nicht ſo ſchlimm, als es ausſieht. Wenn der Unterricht die Elementarreſultate einübt, alſo Frage und Antwort Schlag auf Schlag mit einander abwechſeln, oder wenn er mathematiſche Wahrheiten oder neue Operationen entwickelt, ſo beſchäftigt er ſich nur mit einer Abtheilung und läßt die übrigen ſchriftlich rechnen. Wenn er aber mehrere Abtheilungen gleichzeitig mündlich beſchäftigt, ſo muß er die Aufgaben ſo wählen, daß zwar die Gedanken Schlag auf Schlag einander folgen, aber nicht die Fragen und Antworten. Denn der Hauptnutzen des „Kopfrechnens" beſteht eben darin, daß der Schüler zuſammengeſetztere Zahlenverhältniſſe nicht nur feſthalten, ſondern auch beherrſchen lernt. Der Lehrer wird ſich alſo in dieſem Falle die Auflöſung und den Beweis angeben laſſen und damit der Aufgabe ſogleich wieder Herr werden. Aber wenn er auch nicht nachkommen könnte, er dürfte doch kein Buch nehmen, ſondern ſeine eigne Aufgabenſammlung für jedes Jahr oder vielmehr für jede Stunde ſelbſt anlegen. Welche Aufgabe zu ſtellen iſt, ergiebt die Raſchheit und Mannichfaltigkeit der Auflöſung, die Anzahl der Schüler, welche das richtige Reſultat gefunden haben ꝛc. Daraus erſieht man, ob die Aufgabe zu ſchwer war oder nicht, ob man ein Verhältniß weglaſſen müſſe, oder ob man eins hinzuſetzen dürfe, ob man kleinere Zahlen oder größere Zahlen zu nehmen hat ꝛc. Notirt man die Aufgabe mit ein paar Zahlen, ſo braucht man kaum auf das Heft zu ſehen und erhält noch dazu ein werthvolles Tagebuch, welches für den nächſten Unterricht und für das folgende Jahr Fingerzeige giebt. Dieſe Aufgaben wären im ſtrengſten Sinne des Wortes in der Schule entſtanden; aber man würde Niemand den Gebrauch derſelben zumuthen, denn

man könnte sie selbst nicht brauchen. Daher sind Sammlungen von Kopfrechnenaufgaben unnütz.

Diese Ansicht zwingt mich, den Maßstab für die Beurtheilung von „Kopfrechnenaufgaben“ wo anders her zu entlehnen, denn der aus meiner Ansicht sich ergebende kann nur die bestimmten Aufgaben in einer bestimmten Schule in einem bestimmten Abschnitte genau messen. Daher wird es der Verfasser und der Leser in der Ordnung finden, wenn ich mein Urtheil sowohl dieses Mal als in Zukunft kurz fasse.

Die Aufgaben unseres Verfassers sind im Ganzen recht gut. Sie sind nicht zu schwer trotz mancher zusammen gesetzter Verhältnisse, mannichfaltig in Bezug auf die Sache und Zahlverhältnisse und gehen in den einzelnen Abschnitten vom Leichteren zum Schwereren weiter. Das Letztere gilt leider nicht im Ganzen. Die Berücksichtigung der algebraischen Aufgaben muß anerkannt werden. Durch die beigefügten Auflösungen wird das Büchlein zu einer Art Anleitung, allein für eine solche halte ich Mannichfaltigkeit der Auffassung für richtiger als Leichtigkeit und Schnelligkeit, während der Verf. mehr der entgegengesetzen Ansicht ist.

Damit bin ich eigentlich fertig; aber ich muß noch eines Umstandes gedenken. Der Verfasser stellt an die Spitze jedes Abschnittes Aufgaben in reinen Zahlen, schreibt dieselben an die Wandtafel und läßt sie rechnen. Das ist zur mechanischen Einübung, zum Auswendiglernen gut, aber nicht gut genug. Mit Blitzesschnelle und ohne Besinnung und Ueberlegung muß das Kind statt $4 + 3$, $5 - 4$ ꝛc. 7, 1 ꝛc. setzen lernen, das Sprechen ist da schon viel zu lang, das Hinzeigen auf die Aufgabe vollkommen hinreichend; da aber jedes Resultat mehrmals und von verschiedenen Kindern anzugeben ist, so wird dasselbe das zweite und die folgenden Male nicht blos durch die angeschriebenen Zahlen, sondern auch durch den Ort, an welchen es steht, getragen; nicht immer und nicht allein wird 8 statt $6 + 2$ gesetzt, weil $6 + 2 = 8$ ist, sondern weil 8 das Resultat an der bestimmten Stelle ist. Darum muß die Anordnung der Aufgaben verändert werden. Dazu ist aber irgend ein Apparat, wie z. B. die Dürre'sche Zahlentafel, geeigneter, als die Wandtafel. Ist

nun die hier geforderte Fertigkeit gewonnen, so haben Aufgaben, wie: „Auguste hat 4 Bohnen von Emilien gewonnen, Amalie auch 4 und Anna 2; wie viel Bohnen hat Emilie im Spiel verloren?“ keinen rechten Sinn mehr, denn das Kind wird mit ihnen eher fertig, als der Lehrer mit dem Sprechen; vielmehr scheinen solche Aufgaben den Uebergang von der Anschauung zu jenen relativ abstracten Aufgaben bilden zu müssen, womit natürlich nicht gesagt sein soll, daß Anwendungen immer vor dem Rechnen mit reinen Zahlen ihre Stelle finden müssen. **F. B.**

3. **Johann Gottfried von Herder.** Lichtstrahlen aus seinen Werken. Mit einer biographischen Einleitung. Von Horst Keferstein. Leipzig. Brockhaus. 1867.

Es ist ein verdienstliches Unternehmen, die Ideen, welche die schaffende und treibende Macht in dem Leben unserer Geistesheroen bilden, nach gewissen Uebersichten geordnet, aus ihren Schriften zu sammeln und auf diese Weise nicht nur unsre größten Geister auf den Höhepunkten ihrer inneren Entwickelung dem deutschen Volke vorzuführen, sondern auch dadurch das deutsche Gemüthsleben zu vertiefen, zu veredeln, an diesen Geistesfunken zu entzünden, daß es sich seines eignen Seins nicht nur gewiß und damit in sich selbst befriedigt, sondern auch zu gleichem oder ähnlichem Schaffen angeregt werde. Wir kennen viele bedeutende Männer, die gerade durch dergleichen Sammlungen, die sie sich aus den Ideen unserer Geistesfürsten zusammengetragen, hauptsächlich zu der Höhe geführt wurden, auf der sie als glänzende Sterne der Welt voranleuchten. Die Ideen beherrschen die Welt, ihr Einfluß ist unberechenbar. Und gerade in unserer Zeit, wo an der einen Seite den Klassikern Vernichtung geschworen ist, während auf der anderen die Liebe zu „unseren“ Dichtern wächst, je mehr der Stern des deutsch-nationalen Lebens sich vertieft, ist es mit Freuden zu begrüßen, wenn durch solche Sammlungen, wie sie das oben angeführte Buch enthält, gewissermaßen der Schlüssel zum tiefern Verständniß der klassischen Werke geliefert wird. Vor allen Dingen aber verdient es Herder, einer unverdienten Vergessenheit mehr und mehr entrissen zu werden, und wir machen gerade die Lehrer auf diesen

Klaſſiker aufmerkſam, weil er, was uns noch nicht genug gewürdigt erſcheint, einen hohen Platz in der Geſchichte der Pädagogik einnimmt. Wir ſehen darum auch mit Freuden der Erfüllung des Verſprechens entgegen, welches der Herausgeber in der Vorrede giebt: Herder als Pädagogen zu zeichnen, und halten Herrn Keferſtein nach der biographiſchen Skizze, die er von Herder als Einleitung giebt, ſowie als Pädagogen von Fach zu dieſer Arbeit für ganz vorzüglich geeignet. Mit Liebe hat er Herder's Leben und Leiden geſchildert; mit Recht nimmt er ihn gegen Göthe in Schutz und offenbart dabei eine Meiſterſchaft in der Zeichnung pſychiſcher Zuſtände, daß uns Herder trotz der Differenzen, von denen ſein Leben reichlich erfüllt war, doch als eine dem Gemüthe wohlthuende Geſtalt erſcheint. Aber warum hat ſich der Biograph nicht auch die letzten Stunden in Herders Leben zum Gegenſtande der pſychologiſchen Erklärung gemacht? Es läßt ſich auch hier, trotz der Todesſchauer, die uns entgegen wehen, etwas Höheres darin finden, welches über den letzten Stunden des großen Mannes verklärend ſchwebt, was die ſcheinbare Muthloſigkeit nicht nur beſeitigen, ſondern ſogar mit einer höheren Weihe übergießen könnte.

Gewiß wird Jeder, der ſich in das Studium dieſes Buches vertieft, nicht nur Herder's edles Weſen in ſeiner Tiefe erkennen, ſondern auch jenen Genuß empfinden, den alle Wahrheit gewährt, und mit jener Befriedigung erfüllt werden, die allein geeignet iſt, uns das Leben in ſeiner Wahrheit empfinden zu laſſen. **ff.**

4. Kinderſchatz für Schule und Haus. Erſte Stufe für Elementarklaſſen; herausgegeben von K. Rundwitz, Seminardirector in Altenburg. Altenburg 1867. O. Brede. — Daſſelbe. Zweite Stufe für Mittelklaſſen.

Es erſcheinen in neueſter Zeit ſo viele Fibeln und Leſebücher, daß eine eingehende Recenſion aller für eine pädagogiſche Zeitſchrift zur Unmöglichkeit wird. Wir ziehen ſolche deshalb nur ſo weit in den Kreis unſerer Beſprechung, als ſie wirklich Neues und Empfehlenswerthes enthalten, oder, einer verkehrten Richtung dienend, auf die Bildung der Kinder nachtheilig einzuwirken geeignet ſind. Zur letzteren Art gehören die beiden oben angeführten Schriften. Zunächſt eine Bemerkung zur Logik des

Titels. Ist die erste Stufe für Elementarklassen, die zweite für Mittelklassen geschrieben, so ist damit die Bestimmung „fürs Haus" aufgehoben. Wir wüßten auch nicht, warum diese Schullesebücher in besonderer Weise noch fürs Haus zweckdienlich sein sollten.

Die innere Einrichtung der ersten Stufe ist folgende: Es ist auf der ersten Seite ein Hut, ein Rad, ein Tisch bildlich dargestellt, daneben steht das bezeichnende Wort in Druckschrift, darunter die Zerlegung desselben in seine einzelnen Laute und verschiedene Verbindungen derselben; die Seite rechts enthält dasselbe in Druckschrift, weiß auf schwarzem Grunde.

Wir wollen uns hier nicht in eine tiefere Erörterung der besten Methode zur Erlernung der technischen Fertigkeit des Schreibens und Lesens einlassen, nur das wollen wir sagen, daß wir es für angemessener halten, erst die kleinen Buchstaben den Kindern vorzuführen, in verschiedenen Zusammensetzungen zu üben, erst im Schreiben, dann in Druckschrift, am besten in gewissen Abtheilungen, und erst dann zu den großen Buchstaben überzugehen. Große und kleine Buchstaben zugleich vorgeführt, verwirren das Kind, und es entsteht dadurch nur Aufenthalt. Beim Lehren des mechanischen Lesens kommt es hauptsächlich darauf an, den einfachsten, leichtesten, kürzesten und sichersten Weg zu wählen. Auch halten wir dafür, daß die synthetische Methode, die erst einzelne Buchstaben und Laute lehrt und sie dann zusammensetzt, den Vorzug vor der analytischen verdient, welche mit ganzen Wörtern oder gar Sätzen anfängt und dieselben in ihre Grundbestandtheile zerlegt.

Aber wie gesagt, wir wollen hierüber mit Niemand rechten. Gegen zweierlei, was wir auch vielfach in anderen Fibeln finden, müssen wir uns aber entschieden erklären.

1) *So sehr wir die Bilder als Grundlage für die Denk- und Sprachübungen empfehlen, so gehören sie doch nicht in eine Fibel. Sollen sie dem Gedächtnisse des Kindes zu Hülfe kom-

*) Den Nummern 1 und 2 dieser Recension können wir nicht ganz beistimmen. Die Red.

men? Soll das Kind, wenn es das Bild des Hutes ſieht, darauf gelenkt werden, das daneben ſtehende Wort bedeute auch „Hut“? Es wäre demnach das Leſenlernen auf mnemoniſche Hülfsmittel, die einer ganz anderen Sphäre entnommen ſind, baſirt. Das iſt falſch. Dem zarten und für die äußeren Eindrücke gerade recht empfänglichen Kindergedächtniſſe darf man auf ſolche Art nicht zu Hülfe kommen. Es iſt dem weichen Wachſe zu vergleichen, dem ſich die Eindrücke leichter einprägen, die nur durch fortwährende Wiederholung, durch Leſen und Schreiben, und nicht durch mnemoniſche Kunſtſtückchen befeſtigt werden müſſen. Wenn ältere Perſonen ſich mnemoniſcher Hülfsmittel mitunter mit Vortheil bedienen, ſo gilt daſſelbe doch nicht für Kinder, im Gegentheil ſchaden dieſelben der Weckung der Aufmerkſamkeit und der Befeſtigung des Gedächtniſſes, den Grundlagen der Denkthätigkeit. Das Bild iſt das Concrete, die Buchſtaben und Laute ſind das Abſtracte: eine ſolche Vermengung des Concreten und Abſtracten wirkt auf die geiſtigen Thätigkeiten verwirrend und hindernd. Das iſt nicht der peſtalozziſche Grundſatz: vom Concreten zum Abſtracten; die reproduktive Thätigkeit der Einbildungskraft und des Gedächtniſſes wird hierbei nach ganz verſchiedenen Richtungen in Anſpruch genommen, die einheitliche Geiſtesthätigkeit fehlt dabei; darum können die geiſtigen Thätigkeiten auf dieſe Weiſe auch nicht zu ihrem Rechte kommen, können nicht geweckt und geſtärkt werden. Es iſt eben reiner Mechanismus, der, indem er es dem Kinde leicht zu machen verſucht, ihm gerade das Lernen erſchwert. Darum müſſen wir uns gegen dergleichen Bilder in Fibeln entſchieden erklären.

2. Wir erklären uns ferner gegen die Schreibſchrift in einer Fibel. Eine Schreib-Leſe-Fibel giebt es nicht, blos eine Leſefibel; die Schreibfibel machen der Lehrer und das Kind ſelbſt. Die Schreibſchrift in der Fibel iſt nur eine Bärenhaut für den Lehrer: das Kind ſchreibt ab, der Lehrer ruht aus. Nein! der Lehrer ſchreibt vor, das Kind lieſt das Geſchriebene und ſchreibt es dann nach, entweder erſt in der Luft mit der ganzen Armbewegung oder gleich auf der Tafel; ſpäter ſchreibt es das Gedruckte ab. Nach der Einübung der erſten Anfangsgründe und

wenn die Hand einigermaßen Festigkeit erlangt hat, ist das Taktschreiben vorzüglich geeignet, eine ganze Klasse mit Vortheil zu unterrichten und geistig rege zu erhalten. Die Schreibschrift in der Fibel ist dabei ganz überflüssig und vertheuret dieselbe nur. Aber nach unseren neuesten Grundsätzen, wonach des Lehrers bildende Thätigkeit auf das größtmöglichste Minimum beschränkt wird, wonach die Lesebücher an Stelle des Lehrers treten, gehört die Schreibschrift in die Fibel, damit der Lehrer ja nicht selbstthätig auftrete, sondern auch hier an die Normen und Vorschriften des Lesebuchs gebunden sei.

Natürlich fehlen auch hier die Zugaben aus der Bibel nicht. Wenn die Kinder auch nicht, wie ehedem, aus der Fibel in die Bibel kommen, so wird jetzt die Bibel in die Fibel hineingetragen. Das ist jetzt Mode, Bibelsprüche müssen dabei sein, sonst ist die Fibel nicht christlich. Ich dächte, der Standpunkt, die Bibel oder deren Inhalt zum mechanischen Lesestoffe zu machen, wäre ein längst überwundener und sollte nicht wieder aufgesucht werden. Dazu steht dieser Stoff denn doch zu hoch. — Was soll aber der Spruch in Druck- und Schreibschrift: Christum lieb haben ist besser, als alles Wissen? Dieser gegen die heidnische Wissenschaft, wie sie dem Christenthum feindselig entgegen trat, gerichtete Spruch nimmt sich in einer Fibel denn doch etwas sonderbar aus und könnte einen faulen Schüler zu dem Schlusse berechtigen: Wenn ich nur Christum lieb habe, brauche ich nichts zu lernen.

Was die zweite oben angeführte Schrift betrifft, so können sich die Altenburger freuen, daß sie nun auch mit einem Lesebuche, das nach den Prinzipien der preußischen Regulative verfaßt ist, beglückt werden. Die Lorbeeren des Herrn E. Bock, der als Seminardirector zu Münsterberg ein Volksschul-Lesebuch nach dem Herzen der Regulative fabricirt hat, haben seinen Collegen in Altenburg nicht ruhen lassen, bis er mit einem ähnlichen Opus sein Vaterland beglückt hat; denn für die Altenburger ist's verfaßt, das lehren uns die letzten Geschichten aus dem Altenburger Land. Auch ist ein Theil des Ertrages für die Altenburgischen Lehrer-Wittwen und Waisen bestimmt. Weil aber bei uns der

Zweck nicht das Mittel heiligen kann, so können wir trotz dieses Zweckes das Buch doch nicht empfehlen. Aber es empfiehlt sich selbst, nämlich den Schülern der Mittelklasse, und zwar in poetischer Form, in Rhythmus und Reim. Das Vorwortgedicht lautet:

An die Schüler der Mittelklasse:

Das erste Schuljahr ist vergangen,
Den ersten Schritt habt ihr gethan!
Was Ihr mit Gott habt angefangen,
Das greift von Neuem muthig an!

Wie eine zarte Reb' am Stamme
Sich immer höher rankt empor,
Wie aus dem Funken hell die Flamme,
Wenn sie geweckt wird, bricht hervor:

So soll auch euer Geistesleben,
Die junge Knospe, reich erblühn,
Und Euer jugendliches Streben
In hellen Flammen lodernd glühn!

Die Ihr die Fibel aufgenommen
Als Freund, der das Geleit Euch gab,
Heißt nun auch dieses Buch willkommen
Zum neuen Weg als Wanderstab!

Wenn die Altenburger Schüler der Mittelklasse mit so feinem psychologischen Takte vom Buche selbst angeredet und für dasselbe begeistert werden, dann dürften wir uns eigentlich jeglicher Empfehlung enthalten, wenn überhaupt etwas Empfehlenswerthes daran wäre; und wenn die Kinder von vorn herein mit solch erhabener Poesie getränkt werden, dann dürfen wir uns nicht wundern, wenn im ganzen Buche von Schiller und Göthe auch nicht ein Wort aufgenommen ist. Was wollen auch Schiller und Göthe bereuten gegen den Altenburger Seminardirector Herrn K. Runkwitz?!

Der erste Theil des Buches, eingetheilt nach Tag, Woche und den vier Jahreszeiten, enthält so etwas, was man religiösen Unterrichtsstoff nennen könnte; der zweite enthält realen Unterrichtsstoff und geht vom Nahen zum Fernen: vom Hause durch

Hof und Garten über Feld und Wiese an Teich, Bach und Fluß vorbei durch den Wald zu Land und Leuten, nämlich in Altenburg; da ist die Welt aber mit Brettern verschlagen. Einen eigentlich gemüthbildenden Lesestoff, der das Kind in seines Volkes eigenartiges Fühlen und Denken einführt, wie es in den nationalen Schätzen unserer Klassiker niedergelegt ist, suchen wir natürlich vergebens; die Klassiker sind ja wohl nach den preußischen Regulativen verpönt und werden schließlich ganz aus der Welt geschafft werden. Schon erfahren die Altenburger nichts mehr von unseren Dichterfürsten; aber was ein Rattenkönig ist, das wird ihnen schwarz auf weiß in fast lebensgroßem Bildniß zur Bildung des Geistes und Herzens anschaulich vor Augen gestellt; auch ein Floh in vergrößertem Maßstabe fehlt nicht. O ihr glücklichen Altenburger!

Materielle Bildung an materiellem Bildungsstoffe, das ist die Losung der Regulative und dieses Lesebuchs; anstatt einer geistbildenden Methode wird hier der pure Materialismus eingelesen. Ein Lehrer ist dabei natürlich ganz überflüssig, an seiner Stelle steht das Lesebuch. Ganz im Einklange mit diesem Princip arbeiten jetzt schon an preußischen Schulen 1200 unreife, theilweise noch im Knabenalter stehende Präparanden, und zu Seminardirectoren kann man fünf und zwanzigjährige Theologen nehmen; nicht der Geist macht's ja, sondern die Bücher: das biblische Historienbuch und das Lesebuch. — Die Altenburger Lehrer können sich freuen, ihr Herr Seminardirecter hat's ihnen ungeheuer bequem gemacht. Einem Lehrer aus Harnisch's oder Diesterweg's Schule dürfte eine solche Bequemlichkeit freilich nicht gefallen, der will selbst thätig sein, auf Gemüth, Verstand und Willen, überhaupt den ganzen inneren Menschen einwirkend lehren und dadurch den Menschen erheben, seine Kräfte entwickeln, seinen Charakter stählen. Das ist aber nach den Regulativen eine inhaltsleere formale Bildung, oder wohl gar demokratisch und unchristlich! Und wer gegen die Principien der Regulative ankämpft, der wird mit Bann und Interdikt belegt! Heu me miserum!

Und was setzen diese Lesebücher an Stelle der Klassiker? Die meisten Lesestücke des ersten Theiles sind aus den fliegenden

Blättern des Rauhen Hauſes, dem Volksblatte für Stadt und Land, der Leipziger Zeitung, aus Schriften der ſtreng lutheriſchen Paſtoren Ahlfeld, Caspari, Quandt genommen; aber auch der Herausgeber hat an vierzig Leſeſtücke gemacht. Ich bemerke hier beiläufig, daß, ſo volksthümlich der Ton in den Hebelſchen Sachen klingt, ſie mir für ein Leſebuch nicht recht paſſen wollen, die meiſten ſind doch gar zu formlos. Ganz unleidlich ſind aber die volksthümlich ſein ſollenden Nachahmungen des Hebelſchen Stils, in dem ſich auch der Herausgeber verſucht. Wir geben eine Probe eines ſolchen Leſeſtückes.

Schiefertafel und Schieferſtift.

Du biſt in deinem Leben gewiß ſchon einmal auf einem Thurme geweſen. Nicht wahr? Da haſt du zuerſt die unterſte Stufe erſtiegen, dann die zweite, nachher die dritte und ſo fort, bis du oben warſt. (Wie geiſtreich!) Siehe, gerade ſo iſt's im Leben. Der Knabe, der mit der Schiefertafel unter dem Arme in die Schule geht, wird nicht mit einem Male ein großer Herr; will er oben ankommen, muß er unten anfangen, und will er das nicht, ſo kann er jenes nicht. Nun greife zu! (?) Willſt du ein Maler werden, zu deſſen Weintrauben auf dem Papiere die Vögel von weitem gepflogen kommen? Oder willſt du ein Baumeiſter werden, vor deſſen Häuſern und Kirchen die Leute Augen und Mund aufſperren, (wie äſthetiſch!) ein Rechenkünſtler, der mit Vielem Haus zu halten, mit Wenigem auszukommen verſteht? Zu dieſem Allen verhilft dir Schiefertafel und Schieferſtift. Je mehr Stifte du auf der Tafel verbrauchſt, deſto ſicherer trittſt du auf die unterſte Sproſſe der Leiter, auf welcher zu oberſt der Herr Profeſſor, der Herr Bauinſpector, der Herr Rechnungsrath ſitzt. (!) Laß dir noch eins ſagen! Die deutſchen Schuljungen, wie du einer biſt, können und wiſſen viel mehr, als ihre Kameraden in Frankreich und England. Woher kommt das? Von Schiefertafel und Schieferſtift, die in unſeren Schulen fleißiger gebraucht werden, als in anderen Ländern. Ich denke, von heute wirſt du deine Schiefertafel mit ganz anderen Augen anſehen, als ſeither;

ſie iſt es, welche dich hoch über alle kleinen und viele große Nachbarn im Oſten und Weſten, im Süden und Norden ſtellt (du liebe Eitelkeit!), ſie iſt es, auf welcher du das ſchwerſte Handwerk lernen kannſt: deines eigenen Glückes Schmidt zu ſein ꝛc. ꝛc.

Das ſind doch gewiß Gedanken, erhaben bis in die Thurmſpitze! Und welche Ausſichten eröffnen ſich da den Altenburger Jungens? Als einen großen Herrn, als einen Maler, einen Baumeiſter, einen Profeſſor, einen Rechnungsrath erblicken ſie ſich in der Perſpective ihres zukünftigen Lebens. Nun ſage Einer, daß das Buch ſich nicht über das Gewöhnliche erhöbe! Ja, das iſt ein richtiger erziehlicher Unterricht, der erzieht doch zu was Rechtem, zu „großen Herren.“ Und wie geiſtreich ſind die Uebergänge von der Thurmſpitze zu Schiefertafel und Schieferſtift! So was hat Göthe freilich nicht fertig gebracht! —

Gegen Ende ſteht noch ein ſchönes neues Lied, gedruckt in dieſem Jahr: „der ſterbende General Holck,“ das alſo ausklingt:

„Holck rang verzweiflungsvoll die Hände
Und ging voll Qual ins Jenſeits ein.
Das iſt des Sünders gräßlich Ende,
Er ſtirbt in ſchwerer Seelenpein!“

Welche tiefe Wahrheit, welche ſeelenvolle Poeſie! Wir empfehlen dies feine Liedchen den Leierkaſtenmännern. Den Altenburgern aber gratuliren wir zu ihrem ſchönen neuen Leſebuche.

5. **Deutſche Volksmärchen** von J. A. K. Muſäus. Für die reifere Jugend bearbeitet von Louis Thomas. Vierte Auflage. Mit Holzſchnitten nach Zeichnungen von L. Richter, A. Schrödter, Jordan und Oſterwald. Altona. Häudtke und Lehmkuhl. Sechs Bändchen.

So wenig wir die verſchnittenen Klaſſiker leiden mögen, weil eine urſprüngliche Geiſtesſchöpfung durch ſolche Ueberarbeitung leicht ihre frühere Kraft und den ihr eigenthümlichen Schmelz und Hauch verliert, ja nicht ſelten in ein Zerrbild verwandelt wird, ſo haben wir uns doch über die obige Bearbeitung der berühmten Muſäus'ſchen Volksmärchen gefreut und empfehlen dieſelbe von ganzem Herzen. Mit richtigem Takte hat der Bearbeiter alles entfernt, was dem jugendlichen Sinne anſtößig werden könnte und hat die Sätze hier und da zuſammengezogen,

ohne jedoch dadurch dem Geiſte des Ganzen Eintrag zu thun. Die Volksmärchen behalten auch in dieſer neuen Bearbeitung ihre Klaſſicität, und die vierte Auflage derſelben bezeugt, daß ſie auch in dieſer Form beim deutſchen Volke eine freundliche Aufnahme gefunden haben. Mögen ſie dieſelbe auch fernerhin finden, ſie ſind für die Jugend eine Geiſt- und Herzensſtärkung. — Die Holzſchnitte ſind durchweg in einem edlen Stile gehalten und charakteriſtiſch. Die Ausſtattung iſt eine vorzügliche. **ff.**

6. Kurd und Blanda. Ein Nachſpiel zu Nathan dem Weiſen. Heidelberg. Carl Winters Univerſitäts-Buchhandlung. 1867. 24 Seiten.

„Ein Nachſpiel zu Nathan dem Weiſen" — ſolch eine Aufſchrift ließ uns etwas Außergewöhnliches erwarten. Aber, o Himmel, wie bitter wurden wir enttäuſcht. Dieſe Bezeichnung iſt eine reine Ironie, das Ding iſt nichts, als ein dramatiſches Traktätlein.

Von einem Drama verlangen wir zuallererſt Handlung, (dieſe Forderung liegt ſchon im Namen), ſodann Entwickelung der Fabel aus den Charakteren heraus, und endlich, wie in jedem Kunſt- und wiſſenſchaftlichen Werke, ſittliche Ideen, von denen das Ganze getragen wird, nicht aber Tendenzen; denn letztere verſtimmen nur, erſtere wirken ſittlich erhebend. In unſerm „Drama auf religiös-pſychologiſcher Grundlage," wie es der Verfaſſer ſelbſt bezeichnet, finden wir nichts von alledem. Die Handlung beſteht darin, daß die vier oder fünf Perſonen, nämlich Ritter Kurd von Filneck und ſein Freund Arnulf, Blanda von Filneck und ihre Freundin Irene ihre Beine bewegen, um zu gehen und ihren Mund öffnen, um zu ſprechen. Die Darſtellung der Charaktere erfolgt nicht in Thaten, als Zeugniſſen der Geſinnung, ſondern in Worten, in denen die beiden Hauptperſonen ihr Inneres ſelbſt abmalen, nicht ohne ein gewiſſes Gefühl der Selbſtzufriedenheit über ihren „chriſtlichen" Standpunkt, und die Nebenperſonen werden nur eingeführt, damit Jemand da ſei, der dieſes ſelbſtgefällige Eigenlob anhöre oder beſtätige; an Stelle der Ideen aber tritt ein Stück der chriſtlichen Dogmatik über die Wirkſamkeit des heiligen Geiſtes, die jene beiden als Selbſterlebtes erzählen, wie man etwa ein Märchen erzählt. Eine ſonderbare

Auffaſſung der Wirkſamkeit des chriſtlichen Geiſtes! Durch dieſe öffentliche Zurſchauſtellung der tiefſten und ſeligſten Geheimniſſe des Chriſtenherzens auf dem Theater wird dies Geheimniß ſelbſt profanirt; man empfängt nicht den Eindruck von innerlich Erlebtem, ſondern von heuchleriſcher Darſtellung erlogener Erfahrungen. Das ganze Ding iſt eine Blasphemie. — So brüſtet ſich Kurd:

„Mein Gemüth
Wird ewig nun bezeugen, daß Vergebung
Sei und ein Mittler, der ſie ſühnte.“

„Er zeigte mir . . . . .,
Daß Gott ſein ewig Wort, den Sohn, uns ſendet,
Läßt unſern Bruder, Mittler, Freund ihn werden,
Auf daß er ſelbſt in ihm ſich offenbare
Und durch des Geiſtes Kraft uns zu ſich ziehe,
Allmählich unſer Herz zu Lieb und Reinheit
Erneuernd.“

Blanda ſteht ihm nicht nach. Sie deducirt:

„Allein die Pflicht,
Die unausſprechlich viel umfaſſende,
Den Herrn zu lieben mehr als alle Menſchen,
Die kannt' ich nicht, weil ich ihn ſelbſt nicht kannte.
Nicht Ihn, den Schöpfer inn'ren Lebens, der
Aus ſeines Vaters Schooße niederſteigend,
Am Kreuz genug gethan für meine Schuld.
Denn daß es Schuld ſei, leer und eitel ſein,
Und Sünd', ein glühend Herz allein auf Nathan's,
Auf Kurds, und, ſag' ich's nur, auf andrer Männer
Aufmerkſamkeit und Achtung hinzurichten,
Und daß der Stolz auf ſittenreines Leben,
Sich tief im Herzen regend, Sünde ſei:
Das wußt' ich nicht, und unter Angſt und Schmerzen
Es mehr und mehr entdeckend fühlt ich tief,
Daß ich vor Gott nicht zu beſteh'n vermochte.
Du zeigteſt mir des Mittlers göttlich Bild,
Und wie ich dann den Auferſtandnen ſchaute,
War Er's allein, worauf (!) mein Heil ich baute.“

Ein ſolch „leeres und eitles“ Frauenzimmer, eine ſolche Kokette, die „ihr glühend Herz auf der Männer Aufmerkſamkeit

und Achtung hinrichtet" sollte Lessings Recha, denn diese ist's, wie die Personenliste bezeugt, gewesen sein? Und die dankbare Liebe Recha's zu ihrem Pflegevater Nathan sollte „Sünde" sein? — Sonderbarer Schwärmer! — Irene muß aber das Kraut noch fett machen, indem sie der Freundin hierzu das Zeugniß ausstellt:

„Und rangst, ich darf es sagen, redlich ernst,
Dein Inn'res und dein Leben ihm zu weihn." —

Wenn der Verfasser im Vorworte sagt, „daß der Uebergang vom Deismus zum Christenthum bei vielen jungen Gemüthern unserer und aller Zeiten wirklich und im besten Sinne ein Nachspiel sei," so beweist er nur, daß er vom Christenthum nichts erfahren hat, denn sonst könnte er es nicht als ein Spiel und noch dazu als Nachspiel darstellen wollen; das Christenthum ist etwas sehr Ernstes und auch nicht ein Anhängsel, sondern die Hauptsache.

Daß der Verfasser sich mit Lessing auf eine Stufe stellt dadurch, daß er zum Nathan ein Nachspiel liefert, beweist denn doch eine ziemlich starke Verkennung seiner Leistungen; denn sein Opus verhält sich zu Lessings Nathan etwa wie ein Leierkastenlied zu dem Liede von der Glocke, oder wie Rinaldo Rinaldini zu den Räubern. ff.

Verzeichniß eingesandter Schriften.

1. Choix de lectures françaises à l'usage des écoles publiques et de l'instruction privée par Eugène Roebel, professeur de langue française au gymnase superieur et à l'institution royale de Catherine à Stuttgart. Première partie, deuxième partie et troisième partie. Deuxième edition. Stuttgart, 1865 et 1867. Librairie de Paul Neff. (176 Seiten und 196 Seiten. 8.)
2. Deutsch-französischer Briefsteller. Muster zu Briefen jeder Art. Mit der gegenübergedruckten französischen Uebersetzung. Von Ed. Troment und L. Müller. Zum Gebrauch beim Unterricht, und für Personen, welche franz. und deutsche Aufsätze abzufassen haben. Achte Auflage, vermehrt mit einer vollständigen Handelscorrespondenz und Formularen zu Geschäftsaufsätzen und Zeitungsanzeigen, sowie einem Vorwort von A. Peschier. Stuttgart, 1867. Paul Neff. (355 S. kl. 8.)

3. Geſchichte des brandenburgiſch-preußiſchen Staates. Von F. Voigt, Profeſſor an der königl. Realſchule und Mitglied des Vereins für Geſchichte der Mark Brandenburg zu Berlin. Zweite verbeſſerte Auflage. Berlin, 1867. Horrwitz und Goßmann. (Erſter Theil 368 Seiten, zweiter Theil 385 S. 8.)
4. Materialien zum kaufmänniſchen Unterricht für höhere Schulanſtalten und den Privatunterricht von Alb. Mayer, Lehrer der Handelswiſſenſchaften. Erſter Theil: Materialien zur kaufmänniſchen Arithmetik. Mainz, 1868. C. G. Kunze's Nachfolger. (150 S. 8. Preis 20 Sgr.)
5. Lehrbuch der Mathematik. Für den Schul- und Selbſtunterricht bearbeitet von Dr. Hermann Gerlach, Oberlehrer am Friedrich-Franz-Gymnaſium zu Parchim. Zweite Auflage. Deſſau, 1867. J. Desbarats. Dritter Theil: Zweiter Curſus der Arithmetik. Vierter Theil, Erſte Abtheilung: Elemente der ebenen Trigonometrie. Vierter Theil, Zweite Abtheilung: Stereometrie und ſphäriſche Trigonometrie. (Das ganze Werk koſtet broſchirt 1 Thlr. 20 Sgr.)
6. Fünfzehn Katecheſen über den zweiten Artikel. Eine Handreichung, namentlich den jüngeren Lehrern dargeboten von Dr. Eduin Bauer. Leipzig, 1868. Julius Klinkhardt. (168 S. 8. Preis 15 Sgr.)
7. Die Anforderungen der Gegenwart an den Volksſchullehrer. Preisgekrönte Abhandlung von Karl Richter. Leipzig, 1867. Julius Klinkhardt. (40 S. 8 Preis 4 Sgr.)
8. Weltgeſchichte in Biographien. Für Volksſchulen bearbeitet von Hermann Lahrſſen. Erſter Theil: Alte Geſchichte (mit Ausnahme der Deutſchen) bis auf Julian den Abtrünnigen. Leipzig, 1868. Julius Klinkhardt. (187 S. 8. Preis 12 Sgr.)
9. Pädagogiſche Vorträge und Abhandlungen in zwangloſen Heften. Leipzig, 1867. Julius Klinkhardt.
   Viertes Heft: Beiträge zur Methodie des geographiſchen Unterrichts, namentlich des Kartenleſens und Kartenzeichnens in Schulen. Von Dr. Otto Delitſch, Privatdocent der Geographie und Oberlehrer an der Realſchule zu Leipzig.
   Fünftes Heft: Ueber den Unterricht in der Chemie an höheren und niederen Schulen. Von Dr. Rudolf Arendt, Lehrer an der öffentlichen Handelslehranſtalt zu Leipzig. (Jedes Heft koſtet 6 Sgr.)
10. Blätter und Blüthen. Lieder alter und neuer Zeit. Für den Schulgebrauch und für gemiſchten Chor bearbeitet von Ludwig Erk. In 6 Heften. Zweite vermehrte und verbeſſerte Auflage. Leipzig, 1868. Julius Klinkhardt. (Preis 2 Sgr.)
11. Sangesblüthen. Lieder für gemiſchten Chor. (Sopran, Alt, Tenor und Baß.) In Einzelſtimmen und Partitur, herausgegeben von Ludwig Erk. Zweite, verbeſſerte und vermehrte Auflage. Leipzig, 1867.

Julius Klinkhardt. (Partitur 7½ Sgr. 4 Einzelſtimmen à 3 Sgr. Partiepreis 20 Exemplare baar 1 Thlr.)

12. Sängerrunde. Liederbuch der badiſchen Lehrer. Lahr, 1867. Moritz Schauenburg. (288 Seiten.)
13. Leitfaden der Geographie von Deutſchland. Von Friedrich Auguſt Krumbacher. Dritte umgearbeitete Auflage von Dr. Georg Wilhelm Hopf, Rector der Handelsſchule in Nürnberg. Nürnberg, 1868. Friedrich Korn. (78 S. 8. Preis 12 Xr.)
14. Franzöſiſches Converſations-Leſebuch, zugleich Anleitung zum ſchriftlichen und mündlichen Gedankenausdruck mittelſt Converſations- und Aufſatzübungen. Nebſt einem Wörterbuche mit Inbegriff der hauptſächlichſten Synonymen. Für Bürger- und Realſchulen bearbeitet von Felix Danicher, Lehrer der franz. Sprache an der kath. höheren Töchterſchule in Frankfurt a. M. Frankfurt a. M., 1868. Jaegerſche Buchhandlung. (280 S. 8. Preis 20 Sgr.)
15. Elementarbuch und Grammatik der franzöſiſchen Sprache. Von Dr. L. O. Bröcker, ordentlichem Lehrer am Johanneum zu Hamburg. Hamburg, 1867. Boyes & Geisler. (212 S. 8.)
16. Rede bei der 62ſten Stiftungsfeier der Geſellſchaft der Freunde des vaterländiſchen Schul- und Erziehungsweſens in Hamburg, am 9. Novbr. 1867, gehalten von Heinrich Hahn. Nebſt Jahresbericht von C. H. F. Diefel. (41 S. 8.)
17. Aufgaben für Anfänger im Rechen. Herausgegeben von der Geſellſchaft der Freunde ꝛc. in Hamburg, zum Beſten der Wittwenkaſſe. Elfte gänzlich umgearbeitete Auflage. Hamburg, 1867. Verlag der Geſellſchaft. (62 S. 8.)
18. Leitfaden für Vorturner an der Volksſchule. Zuſammengeſtellt von Anton Titz, Turnlehrer. Löwenberg i. Schl., 1867. Guſtav Köhler. (46 Seiten Miniatur. Preis 2½ Sgr.)
19. Grundriß der brandenburgiſch-preußiſchen Geſchichte in Verbindung mit der deutſchen. Von F. Voigt, Profeſſor an der königl. Realſchule zu Berlin. Vierte Auflage. Berlin, 1867. Harrwitz und Goßmann. (87 Seiten 8.)
20. Das franzöſiſche Verbum. Zum Gebrauch für die Schulen herausgegeben von Dr. Quintin Steinbart, Oberlehrer am Gymnaſium zu Prenzlau. Zweite, gänzlich umgearbeitete Auflage. Berlin, 1867. F. Weidling. (28 S. 8.)
21. Allgemeiner litterariſcher Anzeiger für das evangeliſche Deutſchland. Kritiſche Rundſchau und Beſprechung der bedeutenderen Erſcheinungen auf dem Geſammtgebiete der in- und ausländiſchen Literatur, Kunſt und Muſik. In Verbindung mit einer großen Zahl namhafter Männer der verſchiedenen Wiſſenſchaften herausgegeben von O. Andreä, Pfarrer zu Neheim a. d. Ruhr in Weſtfalen und C. Brachmann,

Pfarrer zu Köln. Octoberheft 1867. Gütersloh und Leipzig, C. Bertelsmann. (80 Seiten Lexiconformat.)

22. Theologiſches Univerſal-Lexicon zum Handgebrauche für Geiſtliche und gebildete Nichttheologen. 1. Lieferung. (Complet in 30 Lieferungen à 5 Sgr.) Elberfeld, 1868. R. L. Friederichs. (64 S. Lexiconformat.)
23. Evangeliſche Katechismuslehren in Entwürfen. Ein Leitfaden beim Schul- und Confirmandenunterrichte zur Erklärung des kleinen Katechismus nach dem Lehrgange des Barlebener Spruchbüchlein und mit Rückſicht auf die Unterſcheidungslehren der verſchiedenen Confeſſionen für Geiſtliche und Lehrer bearbeitet von Gotthelf Moritz Rocke, ev. Prediger. 2. Aufl. Halle, 1868. Schrödel & Simon. (235 S. 8.)
24. Voyage en Orient 1832—1833. Par A. de Lamartine. Im Auszuge. Mit Erläuterungen und einem Wörterbuche herausgegeben von J. H. Lohmann. Quedlinburg, 1867. G. Baſſe. (283 S. 8.)
25. Le petit Grandison. Par Berquin. Nouvelle édition. Mit einem ausführlichen Wörterbuche von J. H. Lohmann. Quedlinburg, 1868. G. Baſſe. (200 Seiten 8.)
26. Bélisaire. Par Marmontel. Mit einem Wörterbuche verſehen. Dritte, verbeſſ. Aufl. Quedlinburg und Leipzig, 1867. G. Baſſe. (156 S. 8.)
27. Die Frauenarbeit. Von A. Daul. Viertes und ſechſtes Heft. Altona, 1868. J. F. Hammerich.
28. Luft und Bewegung zur Geſundheitspflege in den Schulen. Von Theodor Becker. Frankfurt a. M., 1867. F. C. Suchsland. (36 S. 4.)
29. Die Form- und Maßlehre oder der geometriſche Anſchauungsunterricht in der Volksſchule. Ein Handbuch für Lehrer. Von J. H. Niemeyer, Lehrer in Variel. Bevorwortet von Fr. Bartholomäi in Jena. Mit 8 Figurentafeln. Oldenburg, 1867. Ferdinand Schmidt. (120 Seiten 8.)
30. Bilder, Studien und Klänge aus dem Bereiche des Elternhauſes und Kindergartens, der Bewahranſtalt und Volksſchule; nach Friedr. Fröbelſchen Grundſätzen, von Guſtav Steinacker, evang.-proteſtantiſcher Pfarrer zu Buttelſtedt bei Weimar. Halle, 1868. G. C. Knapp. (188 S. Miniatur. Der Ertrag iſt zum Bau- und Erhaltungsfond der Kinderbewahranſtalt zu Buttelſtedt beſtimmt.)
31. Bericht des (zweiten) Ausſchuſſes der Hamburger Bürgerſchaft über das für Hamburg projectirte Unterrichtsgeſetz.
32. Tabellariſcher Leitfaden für den Unterricht in der Geſchichte. Nebſt einem Anhang genealogiſcher Tabellen. Von C. Pracht und B. Endrulat. Vierte, vermehrte Auflage. Hamburg, 1868. G. W. Niemeyer. (82 Seiten 8.)
33. Kurd und Blanda. Ein Nachſpiel zu Nathan dem Weiſen. Heidelberg, 1867. Univerſitätsbuchhandlung. (24. S. kl. 8.)
34. Kleine deutſche Sprachlehre. Ein Handbüchlein des deutſchen Sprach-

unterrichts für die Schüler der Elementar- und Bürgerschulen nebst einigen Belehrungen über das Lesen mit Ausdruck. Von Carl Ferdinand Nonnig. Elfte vermehrte Auflage. Berlin, 1867. F. Berggold. (90 Seiten kl. 8.)

35. Vierstimmiges Choralbuch nach den ältesten und neuesten Quellen für Orgel, Harmonium, Klavier und Sängerchöre bearbeitet und herausgegeben von J. M. Auding, Seminarlehrer. Hildburghausen, F. W. Gadow und Sohn. (Erste und zweite Lieferung à 1⅓ Thaler.)

36. Musäus, Volksmärchen. Für die reifere Jugend bearbeitet von Louis Thomas. Vierte Auflage. Mit Holzschnitten nach Zeichnungen von L. Richter. Altona, Haendcke und Lehmkuhl. (6 Bändchen. Preis Bändchen 1: 12 Sgr. Bändchen 2—6: 10 Sgr.)

37. Naturwissenschaftliche Volksbücher von A. Bernstein. Dritte, vielfach verbesserte und vermehrte Auflage. Berlin, 1867. Franz Duncker. (Sechster und siebenter Band, à 6 Sgr.)

38. Englische Chrestomathie für mittlere und obere Klassen. Mit Bezeichnung der Aussprache, erklärenden Anmerkungen und Wörterbuch. Von Karl Granser, ordentl. Lehrer am königl. Gymnasium zu Marienwerder. Altenburg, 1868. H. A. Pierer. (276 S. gr. 8.)

39. Mathematische Geographie. Ein Leitfaden beim Unterrichte dieser Wissenschaft in höheren Lehranstalten von Prof. Dr. H. A. Brettner. Fünfte, verbesserte und vermehrte Auflage von Dr. F. Bredow. Mit in den Text eingedruckten Holzschnitten. Leipzig, 1868. G. E. Schulze, Sep.-Cto. (107 S. 8. Preis 12 Sgr.)

40. Das Ungeziefer und seine Feinde. Den Volksschulen und landwirthschaftlichen Vereinen gewidmet von Dr. Friedrich v. Tschudi. Siebente Auflage. St. Gallen, 1865. Scheitlin & Zollikofer. (28 S. 8.)

41. Leitfaden zum Unterrichte in der Naturgeschichte. Für höhere Volksschulen, Secundar- und Realschulen bearbeitet von Jakob Wartmann, Lehrer der Naturgeschichte. Sechste, wesentlich verbesserte Auflage. W. o. (163 Seiten 8.)

42. Die Frauen-Arbeit von A. Daul. (Fünftes Heft. Preis 7½ Sgr.)

43. Sammlung gemeinverständlicher wissenschaftlicher Vorträge, herausgegeben von Rud. Virchow und Fr. v. Holtzendorff. Berlin, 1867. Charisius.

Heft 38: Der Vulkan von Santorin. Von Karl von Seebach.

Heft 39: Ueber Empfindungen. Von Dr. W. Preyer.

Heft 40: Ueber die Verbesserungen in der gesellschaftlichen und wirthschaftlichen Stellung der Frauen. Von Dr. Fr. v. Holtzendorff. (Jedes Heft nur 5 Sgr.)

44. Brieflicher Sprach- und Sprechunterricht für das Selbststudium der französischen Sprache, begründet auf die klassische und moderne Litte-

ratur von Charles Noël, Professor der franz. Sprache und Litteratur in Wien. Brünn, 1868. Fr. Karafiat. ⅛ Brief.

45. Das Buch der Mütter von M. S. Kübler (Frau Scherr). Eine Anleitung zu naturgemäßer leiblicher und geistiger Erziehung der Kinder und zur allgemeinen Krankenpflege. Zürich, 1868. E. Ernst. (500 S. gr. 8. Preis 2 Thaler.)

46. Dr. L. G. Blanc's Handbuch des Wissenswürdigsten aus der Natur und Geschichte der Erde und ihrer Bewohner. Achte Auflage von Dr. Henry Lange. Braunschweig, 1868. M. Bruhn. (754 S. gr. 8.)

47. Schulgrammatik der englischen Sprache für höhere Lehranstalten. Von Heinrich Keller, Professor an der Kantonsschule zu Aarau. Aarau, 1866. Sauerländer. (2 Theile, die Formenlehre und Syntax enthaltend.)

48. Methodisch-praktische Anleitung zu deutschen Stilübungen. In drei Theilen. Von H. Herzog. Mit einem Vorwort vom Erziehungsdirector A. Keller. Zweite, verbesserte und vermehrte Auflage. Aarau, 1868. Sauerländer.

49. Geschichte der schweizerischen Eidsgenossenschaft von den ältesten Zeiten bis 1866 von Alexander Daguet. Autorisirte deutsche Ausgabe nach der neubearbeiteten 6. Aufl. mit Nachtrag. W. o. (551 S. gr. 8.)

50. Chronologischer Ueberblick der Geschichte der Schweizerischen Eidgenossenschaft für höhere Volksschulen. Von H. Herzog. Zweite verbesserte und vermehrte Auflage. W. o. (57 S. 8.)

51. Kinderbeschäftigungen. Die Nähschule. Herausgegeben unter Mitwirkung von Minna Schellhorn von Fr. Seidel und Fr. Schmidt. I. Abtheilung für Kinder von 4—6 Jahren. II. Abtheilung für Kinder von 5—8 Jahren. Weimar, 1868. Hermann Böhlau.

52. Das geometrische Figurenspiel für Kinder und Erwachsene von C. L. A. Kunze, Professor der Mathematik. Sechste Auflage. W. o.

53. Charakterbilder der Erd- und Völkerkunde. Mit kurzen erläuternden Texten, der Zeitschrift Globus entnommen. Erster Band, fünftes und sechstes Heft. Hildburghausen, bibliographisches Institut. (Preis eines Heftes 10 Sgr.)

54. Zur Vorlage des Unterrichts- und Dotationsgesetzes. Von einem deutschen Pädagogen. Berlin, 1868. Julius Springer. (44 S. 8.)

55. Kleine Schulgeographie von Theodor Schacht. Elfte verbesserte Auflage nebst einer Karte. Mainz, 1868. C. G. Kunze's Nachfolger. (136 S. kl. 8. Preis 11 Sgr.)

56. Vollständiger Leitfaden für den Unterricht in der Geometrie, zum Gebrauche in höheren Bürgerschulen, Realschulen, Seminarien, Gewerbeschulen und polytechnischen Anstalten von C. Davids, Lehrer an der Realschule zu Neumünster. Erstes Heft: Ebene Geometrie. Mit 167 Figuren im Text und mit einem Anhange von auserlesenen algebraisch-

geometriſchen Aufgaben. Dritte, vermehrte und verbeſſerte Auflage. Altona, 1868. A. Mentzel. (64 S. 8.)

57. Bilder-Atlas zur Weltgeſchichte von Ludwig Weiſſer. Volksausgabe. 1. Lieferung. Stuttgart, Nitzſchke. (Vollſtändig in 16—17 Lieferungen à 12 Sgr.)
58. Anfangsgründe der Naturlehre für die mittleren Klaſſen höherer Lehranſtalten von Dr. H. Frick, Großherz. Bad. Oberſchulrath. Sechſte verbeſſerte Auflage. Freiburg i. B., 1868. Fr. Wagner. (217 S. gr. 8.)
59. Aus dem Gedächtniß des Herzens. Gedenkblätter zum fünfzigſten Jahrestag des Friedberger Lehrer-Seminars von Philipp Merz. Darmſtadt, 1867. F. L. Schorkopf. (28 S. 8.)
60. Kirchen-Vereinigung. Ein Brief an Ihre Hochehrwürden die Herren Prälat Dr. Zimmermann und Hofprediger Bender von Charles Ingham Black, Prieſter der engliſch-katholiſchen Kirche und zeitweiliger Kaplan der engliſchen Gemeinde zu Darmſtadt. Berlin, Wiegandt & Grieben. (19 S. 8.)
61. Thüringiſches Leſebuch für die oberen Klaſſen der Volksſchulen. Achte Auflage. Hildburghauſen, 1868. Gadow & Sohn.
62. Preußiſcher Kinderfreund von A. E. Preuß und J. A. Vetter. Einhundertſechsundzwanzigſte Auflage. 1867 neu revidirt. Königsberg, 1867. J. H. Bon. (390 S. 8. Preis 8 Sgr.)
63. Theologiſches Univerſal-Lexicon zum Handgebrauche für Geiſtliche und gebildete Nichttheologen. Zweite Lieferung. Elberfeld, 1868. R. L. Friederichs. (Complet in 30 Lieferungen à 5 Sgr.)
64. Brehm's illuſtrirtes Thierleben. Wohlfeile Volks- und Schulausgabe von Friedrich Schödler. Zweites, drittes und viertes Heft. Hildburghauſen, 1868. Bibliographiſches Inſtitut.
65. Oeſterreichiſche Gartenlaube. Wochenſchrift für Familie und Volk, Freiheit und Fortſchritt. Redigirt von Carl Pröll. II. Jahrgang. Nr. 32.
66. Blicke durch das Mikroſkop. Bilder und Skizzen der kleinen Welt von Dr. Julius Stinde. Hamburg und Leipzig, 1868. Jean Paul Friedrich Eugen Richter. (Erſcheint in zwangloſen Lieferungen à 15 Sgr. Zwölf Lieferungen bilden einen Band.)
67. Regeln und Wörterverzeichniß für die deutſche Rechtſchreibung. Zur Anbahnung einer gleichmäßigen Schreibweiſe in den k. b. Lehranſtalten von Dr. Friedrich Liſt, Gymnaſialprofeſſor. Zweite Auflage. München, 1868. E. H. Gummi. (72 S. 8.)
68. Methodiſcher Leitfaden in der Erd- und Himmelsbeſchreibung von Johann Leonhard Ebenſperger. Dritte Auflage. Wie oben. (92 Seiten 8.)
69. Neues Syſtem zur Erlernung der deutſchen Ausſprache, nebſt neuer Eintheilung des A B C, von Friedrich Schmitt, Geſanglehrer. Wie oben. (139 Seiten 8.)

70. 100 rhythmiſche Choräle für Schule und Haus in leichtem Clavierſatz für Pianoforte oder Harmonium bearbeitet von Friedrich Grell. München, 1868. E. H. Gummi.
71. Stahlknecht — Schmeißer oder der Schulbibelſtreit. Beleuchtet von Dr. Hermann Gelbe. Zweiter Abdruck. Leipzig, 1868. Theodor Lißner. (16 Seiten 8.)
72. Geographie des preußiſchen Staates und der Norddeutſchen Bundesländer von Hermann Damm, Lehrer an der höheren Töchterſchule zu Neuſtadt-Eberswalde. Zweite Auflage. Halle, 1868. Otto Hendel. (51 Seiten 8.)
73. Handbuch der Erdkunde von G. A. von Klöden. 3. Band, 1. Lieferung. Berlin, 1868. Weidmann'ſche Buchhandlung.
74. Franzöſiſche Unterrichtsbriefe von Charles Nodl. Brief 9—12.
75. Leitfaden für den geographiſchen Unterricht an Volks- und Bürgerſchulen, ſowie den unteren Klaſſen von Realſchulen und Gymnaſien von Hermann Peter, Lehrer. Hildburghauſen, 1868. F. W. Gadow & Sohn. (127 S. 8.)
76. Grundzüge der deutſchen Litteraturgeſchichte. Zum Gebrauche für Töchterſchulen. Von Dr. H. B. Rumpelt, Lehrer an der höheren Töchterſchule auf der Taſchenſtraße in Breslau. Breslau, 1868. A. Goſohorsky. (94 Seiten 8.)
77. Beiſpielſammlung zur Einübung der engliſchen Syntax mit gedrängter Zuſammenſtellung der wichtigſten Regeln (in engliſcher Sprache). Für die Secunda höherer Lehranſtalten. Von Dr. W. Reuter, Lehrer an der höheren Bürgerſchule in Saarlouis. Saarlouis, 1867. Franz Stein. (108 Seiten 8.)
78. Warum und Weil. Fragen und Antworten aus den wichtigſten Gebieten der Naturlehre. Für Lehrer und Lernende in Schule und Haus zuſammengeſtellt von Dr. Otto Ule. Mit 87 in den Text eingedruckten Holzſchnitten. Berlin, 1868. K. J. Klemann. (149 S. 8.)
79. Abriß der Geſchichte der preußiſchen Monarchie von den älteſten Zeiten bis auf die Gegenwart. Von Dr. Ludwig Stacke, ordentlichem Lehrer am Gymnaſium zu Fulda. Adenburg, 1868. Gerhard Stalling. (109 Seiten 8.)
80. G. A. von Klödens Repetitionskarten. Berlin, 1867. Dietrich Reimer. (17 Karten. Preis in Umſchlag 24 Sgr. Jede Karte einzeln 1½ Sgr.)
81. Das Pädagogium. Zeitſchrift zur Fortbildung des Lehrerſtandes. Nr. 1. Eigenthümer und Redacteur Joſeph Vogler. Verlag von Markgraf und Müller in Wien.

Druck: Wilhelm Baenſch. Leipzig.

Rheinische Blätter

für

Erziehung und Unterricht.

Im Jahre 1827 begründet

von

Adolph Diesterweg.

Unter Mitwirkung namhafter Pädagogen fortgeführt

von

Dr. Wichard Lange.

Des XXII. Bandes der neuesten Folge 2. Heft.
(September — October 1868.)

Frankfurt a. M. 1868.
Joh. Chr. Hermann'sche Buchhandlung.
(Moritz Diesterweg.)

I.

Die allgemeine Volksschule und ein pädagogischer Jahresbericht.

Das ist ein seltener Bericht, in welchem eine wichtige pädagogische Tagesfrage ernstlich ins Auge gefaßt wird. Dergleichen Arbeiten pflegen sonst allerlei werthvolle oder unbedeutende Abhandlungen zu enthalten, die weder mit der Pädagogik im Zusammenhange stehen, noch die Eltern der Schüler interessiren, für die sie doch zu allernächst geschrieben sind. Dieses in Rede stehende seltene Programm greift hinein ins volle Menschenleben und ist darum in allen Theilen interessant, selbst für den Gegner der darin ausgesprochenen Ansichten. Herr Chr. Metzger, Großherzogl. Inspector der katholischen Elementarschulen zu Mainz, der den Jahresbericht für das Schuljahr 1867—1868 geschrieben hat, tritt auf gegen die allgemeine Volksschule. Er streitet also auch gegen uns. Aber wie streitet er? In der Theorie ist er, wie er offen sagt, vollständig mit uns einverstanden, erkennt also die Unantastbarkeit der Idee einer allgemeinen Volksschule willig an; aber trotz der Richtigkeit und Wichtigkeit dieser Idee erscheint sie ihm nicht ausführbar, weil das Leben, wie es nun einmal ist, sich sträubt gegen die Ausführung. Daß ein derartiger Widerstand wirklich vorhanden ist, sucht er zu erhärten durch Erfahrungen, welche er selbst gemacht hat und die er als Belege seiner Ansicht mittheilt.

Da Herr Metzger im Princip mit uns einverstanden ist, hält er auch das bekannte und oft erwähnte Diesterweg'sche Gutachten der Hauptsache nach für richtig; nur verwahrt er sich gegen einige Folgerungen, die aus demselben gezogen werden könnten und zum Theil wirklich gezogen worden sind, will auch nicht, daß man diese letzte Arbeit des Heimgegangenen sein Testament nenne, wie solches von Seiten des Dr. Anton Rée geschehen ist. Ein Testament, sagt Herr Metzger, darf keine Explicationen, Deutungen, Unterlegungen zulassen, wenn es juridische Gültig-

keit haben ſoll. Das iſt wohl richtig, wenn von juriſtiſchen Machwerken die Rede iſt, nicht aber auf geiſtigem Gebiete; denn ſonſt dürfte man auch nicht von einem alten und neuen Teſtamente in der Bibel reden, da beide notoriſch recht viele Deutungen und Unterlegungen zulaſſen, ſo daß ſogar der Dichter unſeren theologiſchen Exegeten ſpöttiſch zuruft: „Im Auslegen ſeit munter, legt ihr nicht aus, legt unter!“ Dieſterweg hat natürlich nichts endgültig verfügen wollen, hat auch nicht im Entfernteſten daran gedacht, ein opus liefern zu wollen, das hinfort als „Endautorität“ zu betrachten ſei. Er hat von jeher ſeine Anſichten als ſubjective Meinungsäußerungen hingeſtellt, unabläſſig zur Prüfung derſelben aufgefordert und ſich auch in Betreff des Gütachtens keine Abweichung von dieſer ſeiner Art zu denken und zu ſchreiben erlaubt. Er hat im Gegentheil unter Anderen auch mich perſönlich aufgefordert, ihm meine entgegenſtehenden Anſichten kund zu thun und ſie niederzuſchreiben auf der zweiten Hälfte der durchbrochenen Bogen, die ſeine Meinungsäußerungen enthielten. Lebte er noch, er würde alle gegneriſchen Einwürfe mit Vergnügen leſen und prüfen, ganz gewiß die des Herrn Metzger, der trotz ſeiner Kritik mit lobenswerther Pietät an das Gutachten herantritt, an dieſes merkwürdige Schriftſtück, welches vielen Verehrern des großen Mannes als ein geiſtiges Vermächtniß erſcheint, das der cultivirten Menſchheit früher oder ſpäter zum Segen gereichen wird.

Wenden wir uns jetzt zu den Einwürfen des Herrn Metzger. Merkwürdig iſt's, daß auch er über § 1 und § 2 nicht ohne Bedenken hinweg kommen kann, wie denn ja auch eben ſo merkwürdiger Weiſe gerade dieſe Paragraphen bei unſern ſonſt klar und ſcharf denkenden Pädagogen den meiſten Anſtoß erregt haben. Sie ſind nach unſerer Meinung nichts weiter, als ein anderer Ausdruck für den Schleiermacher'ſchen Gedanken: „Der Einzelmenſch iſt ein Repräſentant der Menſchheit in beſonderer Miſchung ihrer Elemente.“ Den menſchheitlichen Elementen nach werden wir Alle gleich geboren, und die beſondere Miſchung macht das aus, was wir unſere Individualität nennen. Die Anthropologie beſchäftigt ſich mit der Erforſchung der menſchheit-

lichen Elemente, die Pädagogik, welche auf Anthropologie fußt, mit der Art ihrer Entwicklung. Die Erkenntniß und Pflege der Individualität ist Sache der pädagogischen Praxis, mehr des Könnens, als des Erkennens, mehr des Taktes, als der theoretischen Einsicht. Ueber diesen Punkt sollte meiner Meinung nach unter den denkenden Pädagogen bereits Einverständniß herrschen, ebenso über den andern, daß besagte Mischung der menschheitlichen Elemente nicht abhängig ist von dem Stande und den Vermögensverhältnissen der Eltern. Wer noch zweifelte in Betreff dieses zweiten Punktes, dürfte nur einen vorurtheilslosen Blick hineinthun in das Menschheits- und Kindesleben, wie das auch von Seiten des Herrn Metzger geschehen ist, der nach langjähriger praktischer Erfahrung zu der richtigen Einsicht gekommen ist, „daß in jedem Stande ein Kind geistig geschickt zu Allem geboren werden könne.“ Damit stellt er sich vollständig auf den Standpunkt Diesterweg's, und Alle, die auf diesem Standpunkte stehen, werden mit ihm der Meinung sein, daß nicht alle Kinder im Stande sind, das Bildungsziel zu erreichen, welches die Pädagogik der Neuzeit als erreichbar und wünschenswerth für denjenigen hinstellt, der einen begründeten Anspruch auf Bildung erheben will. Die besondere Mischung der menschheitlichen Elemente giebt sich eben häufig als dasjenige kund, welches wir Dummheit nennen, und mit welcher nicht blos die Götter, sondern auch die Schulmeister oft vergebens kämpfen. Die Dummheit aber zeigt sich in allen Schichten der Gesellschaft und ist kein Erbtheil der armen und von ungebildeten Eltern geborenen Kinder. — So weit, glaube ich, ist auch Herr Metzger mit uns einverstanden; aber er meint, aus der Diesterweg'schen Anschauung folge nicht, daß man allen Kindern ein gleiches Maß von Bildung und zwar in denselben Anstalten zumessen müsse. Und hierin hat er Recht: man muß nicht, man kann nur, wenn man will. Man kann, weil uns in den Armenschulen ganz dieselbe Vertheilung der menschlichen sogenannten Anlagen entgegen tritt, wie in den höheren Schulen. Wenn es sich also um „Zumessung“ des Bildungsmaßes handelt, so sieht man billig von den Unterschieden kindlicher Begabung ganz ab und

fragt nur, was man der Kindheit und Jugend heutzutage bieten müsse, damit sie diejenige Stufe der Bildung erreiche, welche im Lichte der heutigen Erkenntniß wünschenswerth, ja nothwendig erscheint, d. h. man stellt ein Bildungsziel auf, läßt Alle ohne Unterschied des Standes und der Geburt darnach laufen und freut sich derjenigen, die es erreichen, weil ihre Anlagen ihnen solches gestatten. Gewiß würden in diesem Falle nicht blos die Kinder der Vornehmen dort oben ankommen. Das größere oder geringere Fernebleiben vom Ziel würde abhängig sein von den natürlichen Schranken, die der Schöpfer durch die Beanlagung gesetzt hat, nicht aber abhängig von denjenigen künstlichen Hindernissen, welche von den Menschen herrühren, oder von einem widrigen Geschicke, dessen Bekämpfung uns von unserer Religion der Liebe als Pflicht hingestellt wird. Das hohe Gut, welches der Kindheit errungen werden muß, heißt Entwicklungsfreiheit, also Hinwegräumung der Beschränkungen menschlicher Kraftentfaltung, soweit solche nicht in den vom Schöpfer verliehenen und bestimmten Anlagen selbst zu suchen sind. Die Psychologie giebt uns keinen Grund an die Hand, der Begründung allgemeiner Volksschulen zu widerstreben. Solche Gründe liefert nur die augenblickliche Gestaltung der Wirklichkeit, wie auch Herr Metzger ganz richtig erschaut hat. Es fragt sich nur, ob es nicht an der Zeit ist, an die Beseitigung selbst derjenigen Hindernisse ernstlich die Hand zu legen, welche die vorhandene Noth des Lebens der Verwirklichung einer hohen Idee entgegenthürmt. Doch davon später.

Rein vom psychologischen Standpunkte aus betrachtet, kann man also, wenn man will. Unser Wollen ist nun abhängig erstens von der Richtung des Willens überhaupt, also von unserer Gemüthsart, zweitens von den Motiven, die auf unsern Willen wirken. Was die Gemüthsart betrifft, so wird der egoistische Mensch, welcher in der Wolle sitzt, ewig dahin streben, den Löwenantheil dessen, was die Gesellschaft bietet, für sich und die Seinigen in Anspruch zu nehmen, und die gesellschaftlich Unterdrückten in ihrer Unterdrückung zu erhalten suchen, weil er in ihnen gefügige Werkzeuge erblickt zur Erreichung seiner selbst-

süchtigen Absichten; der mitleidige und liebevolle Mensch wird sich stets in Erinnerung bringen, wie Gott will, daß allen Menschen geholfen werde und daß sie alle zur Erkenntniß der Wahrheit kommen, und wird demgemäß handeln, ja stets zu Opfern bereit sein. Ein Besitz wird ihn niemals glücklich machen, der mit so vielem Schweiße und so vielen Thränen der Armen und Verlassenen erkauft werden muß, und zur Herstellung wirklicher innerer Befriedigung wird er stets Gerechtigkeit für Alle, für jeden Menschen die Möglichkeit der Erringung einer menschlichen Existenz fordern. Gerechter Weise wird er erkennen, daß mit jedem Menschen die Weltgeschichte aufs Neue beginnt, und er wird ihm helfen wollen, zu erreichen, wozu der Schöpfer ihn bestimmt hat, d. h. das menschliche Herz erfordert Anstalten, die jedem Menschen unbedingte Entwicklungsfreiheit garantiren; das menschliche Herz hat die deutsche Pädagogik hervorgebracht, es wird auch die allgemeine Volksschule immer aufs Neue verlangen.

Unter den Motiven, die auf das Wollen eines humanen Mannes einzuwirken vermag, steht sicherlich die von Diesterweg erlassene Mahnung oben an, daß man in Bildungssachen den Winken der Natur folgen müsse, die nun einmal die Beanlagung der Menschennatur nicht an Vermögensverhältnisse, Stände und sonstige Aeußerlichkeiten binde. Hätte sie Kasten und Kastenerziehung unter den Menschen gewollt, würde sie sicherlich „generische Unterschiede" gesetzt und dadurch also die allgemeine Menschenbildung „unmöglich gemacht haben", welche die wesentliche Gleichheit der Menschen nothwendig voraussetzt. Diese wesentliche Gleichheit hat es gemacht, daß von jeher aus den sogenannten unteren Ständen bedeutende Leute hervorgegangen sind. — Ein zweites Motiv liefert die sociale Frage. Daß sie als ein drohendes Ungewitter am Horizonte des gesellschaftlichen Lebens heraufzieht, weiß jeder, der den Gang der Dinge aufmerksam betrachtet. Die Mittel zur Abwendung der unsäglichen Uebel, welche diese Frage im Gefolge haben kann, erblickt der ruhig und klar sehende Denker nicht in den socialistischen, noch weniger in den tollen communistischen Ideen, sondern einmal darin, daß jedem Menschen das Recht werde, die ihm von Gott ver-

liehene Kraft frei und ungehindert zu gebrauchen, und dann vor Allem darin, daß ihm die Gesellschaft die Gelegenheit biete, diese Kraft zu entwickeln einzig und allein nach Maßgabe der ihr immanenten Entwicklungsfähigkeit. Will der Einzelne diese Gelegenheit aus Dummheit oder Schlechtigkeit für seine Kinder nicht benutzen, so hat die Gesellschaft nach unserer Ueberzeugung das Recht, ihn zu zwingen. Da nämlich die Unwissenheit und Rohheit der Massen ihren menschenwürdigen Bestand geradezu in Frage stellen, so ist sie ihrer eigenen Existenz diesen Zwang schuldig, und erschien uns die Begründung einer allgemeinen Volksschule weiter oben als ein Produkt menschlicher Liebe und Humanität, so stellt sie sich hier dar als ein gerechter und kluger Act gesellschaftlicher Nothwehr. Herr Metzger meint, daß mit dem Gelegenheitbieten die Sache abgethan sei. Diese Meinung halten wir für eine irrige; geht doch schon die Aufrechthaltung des Schulzwanges über dieses Gelegenheitbieten hinaus. Dieses ist auch in unsern Augen ganz etwas Anderes, als in den seinigen. Er meint, wenn die Schule, in der gelernt werden kann, vorhanden ist, so sei's genug. Und er behauptet sehr richtig, daß der unregelmäßige Schulbesuch in keiner Schule geduldet werden könne, die wirklich die Absicht hat, etwas Redliches zu leisten, daß diese Unregelmäßigkeit also aufgehoben werden müsse im Interesse der ganzen Schülerschaft. Wodurch aber will er die Unregelmäßigkeit aufheben? Einfach durch Entfernung der häufig Fehlenden. Die Schulversäumnisse, welche er in seinem Berichte aufführt, sind groß, und ihre Zahl beweist jedenfalls, daß unter den Umständen, welche solche Massenhaftigkeit bedingen, keine allgemeine Volksschule möglich ist. Es fragt sich nur, ob man diese Umstände ohne Weiteres als unaufhebbar hinnehmen und anerkennen, oder ob die Gesellschaft in ihrem Interesse und aus liebevollen und humanen Regungen sich anschicken soll, besagte Umstände zu beseitigen. Nach Herrn Metzger hatten die Schulversäumnisse folgende Ursachen: 1) Dummheit und Rohheit der Eltern, welche die Hochschätzung der Bildung nicht zuläßt; 2) Armuth der Eltern, welche sie zwingt, ihre Kinder verdienen, statt lernen zu lassen und in Folge deren sie nicht im

Stande ſind, eine anſtändige Kleidung für die Ihrigen herbei zu ſchaffen; 3) Verderbtheit in ſittlicher Beziehung, der bereits die Jugend in den ärmeren Schichten der Bevölkerung häufig anheimfällt. Was Nr. 3 betrifft, ſo gehören ſolche wirklich arme bedauernswürdige Geſchöpfe allerdings nicht in die allgemeine Volksſchule. Für ſie ſind ſogenannte Rettungsanſtalten erforderlich. Nr. 2. Die Kleidung ſoll die menſchliche Barmherzigkeit den armen Kindern reichen, und die armen Eltern ſo weit unterſtützen, daß ſie nicht gezwungen ſind, ihre Kinder dem Schulunterrichte zu entziehen. Nr. 1. Zur Bekämpfung der Dummheit und der rohen Anſchauung in Bildungsſachen giebt es Strafen, Polizei und Gensdarmen. Erſt, wenn man in dieſer Weiſe einſchreitet, giebt man den Kindern der Armen wirklich und im vollſten Sinne des Worts Gelegenheit, ſich dasjenige zu erwerben, was die allgemeine Volksſchule bieten ſoll und bieten kann. Damit, daß man den armen Eltern etwas bietet, das ſie nicht zu benutzen vermögen, iſt nichts gethan: die Kinder dieſer Eltern ſollen das Gebotene wirklich genießen; denn ihnen gehört die Zukunft eben ſo ſehr, wie allen Anderen ihres Geſchlechts. Daß das, was wir Gelegenheit bieten nennen, ſchwer auszuführen iſt, wiſſen wir wohl; aber es fragt ſich, ob das menſchliche Herz, ob die Religion der Liebe nicht im Stande iſt, dieſe Hinderniſſe zu beſeitigen, und ob angeſichts der drohenden Gefahr im ſocialen Leben die Geſellſchaft nicht am Ende dem Gebote der gemeinſten Klugheit folgt, wenn ſie auf dieſen Punkt ihr Augenmerk und ihre ernſtlichſten Anſtrengungen richtet. Thut ſie ſolches, dann — aber auch erſt dann — hat ſie nach unſerer Meinung alles gethan, was ſie vermag, und wer, verrannt in nebelhaften, ſocialiſtiſchen oder communiſtiſchen Ideen, mehr verlangt, iſt zur Ruhe zu verweiſen, ſei es auf dem Wege der Ueberzeugung, ſei es auf dem der Gewalt. Will man die ſocialen Zuſtände verbeſſern, muß man hinaufſteigen zur Quelle und mit der verbeſſerten Jugenderziehung beginnen. Hat man in dieſer Beziehung dem Beſten ſeiner Zeit genug gethan, ſo hat man überhaupt alles gethan; denn — Dieſterweg hat Recht — ſo viel darf der Einzelmenſch, der als ein Urneues, das göttliche

Ebenbild an ſeiner Stirn tragend, ins Daſein tritt, verlangen und „mehr nicht.“ Da nun, wie bereits erwähnt, die Triebkraft für alles Große und Bedeutende im menſchlichen Herzen liegt, ſo wird man daſſelbe auch in dieſem Punkte aufrufen müſſen. Je größer die Gemeinſchaft iſt, welche ſich einer Sache anzunehmen pflegt, deſto weniger pflegen ſich die Pulsſchläge des menſchlichen Herzens bemerkbar zu machen. Der Staat, als die letzte und weiteſte Gemeinſchaft, hat gar kein Herz, iſt deshalb auch zur Ausführung unſeres Gedankens wenig geſchickt, wie man denn überhaupt nicht ihn anrufen ſoll, wenn es ſich um die Ausführung der ſocialen Probleme handelt. Nach unſerer Ueberzeugung iſt die allgemeine Volksſchule erſt dann möglich, wenn jede einzelne Anſtalt von einer Erziehungsgemeinde eingerichtet und verwaltet wird, deren Intereſſe für das Ganze durch liebevolle Hingabe an daſſelbe angeregt und lebendig erhalten wird. Wir begegnen hier einem Grundgedanken Friedrich Fröbels, der von ſolchen Erziehungsgemeinden allein das Richtige erwartete. Er betrachtete die Menſchenerziehung als den Zeitgedanken ſchlechthin, als den eigentlichen Retter aus allen Nöthen, und als das höchſte Ziel des Ringens und Strebens der Gegenwart; darum ſtand auf ſeiner Fahne, die er uns voran trug: „Kommt, laßt uns unſern Kindern leben!“ Früher oder ſpäter wird man erkennen, daß dieſer Mann trotz aller ſeiner Irrthümer und Schwächen der Prophet der Gegenwart war. Wie lange noch ſeine Stimme die eines „Predigers in der Wüſte“ ſein wird, läßt ſich freilich einſtweilen noch nicht ermeſſen. —

Wenn Herr Metzger meint, aus allen unſern Ueberlegungen folge nicht, daß man alle Kinder in denſelben Anſtalten unterrichten müſſe, ſo hat er darin wiederum vollkommen Recht. Es folgt nur ſoviel daraus, daß die Gemeinſchaft, auch die ſtaatliche, zunächſt und zu allererſt da einzuſchreiten habe, wo das Unvermögen der Einzelnen conſtatirt iſt, daß ſie alſo nicht zuerſt an die Errichtung von ausreichenden Schulen für die höheren Klaſſen denken ſoll, wie das heute noch geſchieht, ſondern an die Begründung von Anſtalten, welche den Kindern der Unvermögenden Gelegenheit bieten, ſich ſoweit zu entwickeln,

als ihre Anlagen ſolches geſtatten. Herr Metzger iſt der irrthümlichen Anſicht, daß man in Mainz bereits allgemeine Volksſchulen im Rée'ſchen Sinne habe. Mit ihm glauben Viele, daß auch dieſe allgemeine Volksſchule Volksſchule im herkömmlichen und landläufigen Sinne ſei und daß eine ſolche Volksſchule dadurch zu einer allgemeinen werde, daß man die Armenkinder nicht aus ihr entferne, um ſie in beſonderen Anſtalten zu unterrichten. So lange die höhere Schule mit ihren Unterklaſſen, die ganz anders organiſirt ſind, als die der Volksſchulen, noch neben der Letzteren beſteht, iſt von keiner allgemeinen Volksſchule die Rede. Unter dieſer verſteht man den gemeinſchaftlichen Unterbau der höheren Schulen, in dem die Jugend bis zur Grenze des ſchulpflichtigen Alters verweilt, und man will, daß dieſer gerade ſo eingerichtet werde, wie dies das Ziel einer höheren Lehranſtalt nach der jetzt beſtehenden pädagogiſchen Einſicht verlangt. Ich ſetze nun den Fall, die Vertretung einer menſchlichen Gemeinſchaft beſchlöſſe die Einrichtung einer allgemeinen Volksſchule in unſerem Sinne, und es machten ſich darauf Stimmen bemerkbar, welche nun auch die fernere Herſtellung gleicher Anſtalten für die Kinder der Begüterten verlangten, die man natürlich nur dadurch von denen der Armen abſondern kann, daß man von ihnen ein hohes Schulgeld verlangt — was würde geſchehen? Entweder würde eine ſolche Einrichtung beſchloſſen oder nicht. Im erſten Falle würde der Staat das ganze Erziehungsweſen in die Hand nehmen und das Familienrecht auf Erziehung gewiſſermaßen expropriiren. Viele würden in ſolchem Falle nicht mit ihm einverſtanden ſein und ihm vorhalten, daß die Erziehung der Familie gehöre und der Staat nur das Recht habe, da einzuſchreiten, wo die Selbſthülfe aufhöre; Andere würden zu bedenken geben, daß für die Gemeinſchaft keine Verpflichtung exiſtiren könne, Schulen einzurichten nach den Vermögensverhältniſſen der Eltern, die ſich ja ohnehin ſchwer abſchätzen und beſtimmen laſſen.*) Im obenerwähnten

*) Wie unklar die Begriffe in Betreff der Berechtigung oder Nichtberechtigung der Staatshülfe oder Gemeindehülfe noch ſind, beweiſt ein Vor-

zweiten Falle hätten dieſe Leute geſiegt, und ein ſolcher Sieg wäre eben nicht zu beklagen, weil man auf wunderliche, geradezu communiſtiſche Conſequenzen ſtößt, wenn man dem Staate Omnipotenz auch nur auf einem einzigen Gebiete des öffentlichen Lebens einräumt. Hätte aber die Geſellſchaft einmal Luſt, inconſequent zu ſein — denn für die erwähnten Conſequenzen würde ſie ſich bedanken — ſo könnte man ihr dieſes Vergnügen gern gönnen und als Pädagog vergnügt rufen: Je mehr, deſto beſſer! Ich fürchte aber, die Oppoſition würde ſtets ſiegen, da ſie die Logik auf ihrer Seite hat und durch die Scheu vor übergroßen Ausgaben, welche allen Staatsbürgern eigen zu ſein pflegt, unterſtützt wird. Will uns alſo Herr Metzger nur im Uebrigen beiſtimmen, ſo wollen wir ihm gern einräumen, daß er in dieſem letzten Punkte völlig im Rechte iſt.

Der Jahresbericht dieſes Herrn erſcheint uns übrigens nicht allein deswegen intereſſant, weil derſelbe eine wichtige Materie behandelt, ſondern auch wegen der Art, wie dieſelbe behandelt wird. Im Eingange wird die nicht hoch genug zu ſchätzende Wichtigkeit der nationalen Bildung auseinandergeſetzt. Der Schreiber zeigt ſich als liebenswürdiger Patriot und begeiſterter Erzieher. Er macht auch den zweckmäßigen Vorſchlag, die jetzt beſtehenden Volksſchulen in Mainz um zwei höhere

---

fall in Berlin. Dort hat man von einer Seite eine Erhöhung des Schulgeldes für die höheren Schulen beantragt, gewiß in der Abſicht, um Leiſtung und Gegenleiſtung auch auf dem Gebiete der öffentlichen Erziehung mehr in Einklang zu bringen. Gegen dieſen Vorſchlag erhebt ſich der Stadrath Dr. Ruge in einer beſonderen, übrigens manches Gute enthaltenden Schrift und nennt jedwede Erhöhung des Schulgeldes eine neue Steuer, das Schulgeld ſelbſt alſo eine Steuer. Iſt es vielleicht eine Ungerechtigkeit, wenn ein Familienvater, der mehr Kinder als ein anderer hat, auch mehr verausgaben muß? Spricht Herr Dr. Ruge auch dann von einer Steuer, wenn er ſeinem Sohne einen neuen Rock kaufen, mit jedem neuen Kinde neue Ausgaben machen muß? Daraus, daß ich eine Familie habe, erwächſt mir noch kein Anrecht auf Hülfe von Seiten der Geſammtheit. Nur wenn ich nicht im Stande bin, meinen Kindern eine gute Erziehung zu geben, ſoll und wird ſie mir helfen, wenn ſie ihr eigenes Intereſſe und die Aufgabe der Gegenwart verſteht.

Stufen zu erweitern. Den Gegnern tritt er mit Gerechtigkeit und der objectivſten Ruhe entgegen. Von den perſönlichen Verdächtigungen, welche hüben und drüben laut geworden ſind, hält er ſich gänzlich fern. Um ſo mehr iſt zu bedauern, daß er ein böſes Wort von Lüben citirt, das ſich in deſſen Jahresbericht — der uns bis dieſen Augenblick merkwürdigerweiſe noch nicht zu Geſicht gekommen iſt — finden ſoll. Es lautet: „Die gewiß ſehr ehrenwerthen Männer „der Linken“ bekennen ſich zum Princip der Gleichmacherei und möchten nach dieſem Princip Schule und Leben geſtalten; dieſelbe „Linke“ verhindert auch ſeit Jahren die Fortentwicklung ꝛc.“ Dieſe Linke hat verhindert, was ihr nicht zweckmäßig, und vorgeſchlagen, was ihr zweckmäßig erſchien. Sie iſt nicht dumm genug, um ſich zum „Princip der Gleichmacherei“ zu bekennen, ſondern weiß eben ſo gut, wie Lüben, daß die Natur die Ungleichheit liebt und ſetzt und daß ein Arbeiten gegen die Natur nutzlos und lächerlich iſt. Aber ſie will, daß man der Natur die Einrichtung ewiger Ungleichheit überlaſſe und daß die jämmerlichen Verhältniſſe, hervorgebracht durch Unglück, Egoismus uud böſen Willen, nicht mehr im Stande ſein ſollen, den ganz unten zu halten, den der Schöpfer für die oberſte Stufe beſtimmt hat ꝛc. Gott allein will ſie die Ehre geben und nicht den Thorheiten der Menſchen. Und ihr Kampf quillt wirklich aus jener Quelle, die der gerechte und humane Herr Metzger als ſolche bezeichnet: es iſt ein Ringen nach einer verbeſſerten Erziehung des Volks, mit welchem Namen man niemals den ärmeren Theil der Geſellſchaft, ſondern dieſe ſelbſt in ihrer Totalität bezeichnen ſollte.

Der von uns gewünſchte allgemeine Unterbau für die höheren Schulen wurde übrigens zuerſt beantragt von dem conſequenten und ſcharfen pädagogiſchen Denker Dr. Karl Mager. Man leſe ſeine Auseinanderſetzungen im vierten Bande der von mir bearbeiteten Karl Schmidt'ſchen Geſchichte der Pädagogik. Die Umarbeitung dieſes Werkes — das ſei Lüben geſtanden — hat mich zuerſt auf die Seite gebracht, auf welcher ich jetzt ſtehe. Denn da, wo von Volksſchulen, niederen, mittleren, höheren Bürgerſchulen, Realſchulen ꝛc. die Rede iſt, ſah

REESE LIBRARY OF THE UNIVERSITY OF

ich, daß bei allen diesen Bestimmungen des praktischen Lebens die Logik als Aschenbrödel behandelt worden ist. Sogar die Begriffe Volk und Bürger hat man sich nicht zu klären gewußt.

Irren ist menschlich; aber die Logik und die Wahrheit sind Mächte, denen kein Denkender auf die Dauer zu widerstehen vermag, und der Wahrheit muß sich auch die Wirklichkeit schließlich fügen, wenn sie nicht in sich selbst zusammensinken und dem Tode verfallen will. W. L.

Nachschrift. Kurz nach Beendigung dieser Arbeit traf die Nr. 18 der allgemeinen deutschen Lehrerzeitung ein, in welcher unser bekannter Gegner M. N. sich gegen den ehemaligen Schulinspector Olff in Worms wendet, der bekanntlich in unserer Nummer 2 des ersten Bandes für die allgemeine Volksschule das Wort genommen hat. M. N. wirft Olff vor, daß er sich selbst widersprochen, insofern er in der Ueberschrift behauptet, die allgemeine Volksschule sei durchaus kein Hinderniß der Volksbildung, später aber zugegeben habe, daß sie durch die Erfahrung doch hier und da als ein solches documentirt werde. Herr Olff hat geschrieben: „Wenn diese Erfahrung (daß nämlich die allgemeine Volksschule kein Hinderniß der allgemeinen Volksbildung sei) allenthalben, wo allgemeine Volksschulen bestehen, gemacht worden wären, so würden alle aufgestellten Theorien, die das Gegentheil beweisen sollen, nicht vermögen, da Leben zu schaffen, wo die Verhältnisse den Tod bringen. Jedoch ist diese Erfahrung nicht so allgemein.“ Olff hätte sagen sollen: „Solche vermeintliche oder wirkliche Erfahrungen werden aber nicht überall gemacht, wie ich hiermit beweisen will.“ Unser M. N. ist ein anerkannt scharfer und logischer Kopf; er pflegt aber bei aller seiner Schärfe nicht kleinlich in seinem Kampfe zu sein; darum nimmt es uns wunder, daß er sich hier in eine Entgegnung einläßt, die der Silbenstecherei so ähnlich sieht, wie ein Ei dem andern. Er weiß so gut wie wir, daß die Olff'sche Schlußfolgerung also lautet: Spräche die Erfahrung wirklich gegen die Ausführbarkeit der allgemeinen Volksschule, so wäre dieselbe ein Hirngespinnst, eine unpraktische Idee, ein unerreichbares Ideal. Sollen die sogenannten Erfahrungen wirkliche Erfahrungen sein,

ſo müſſen ſie den Character der Allgemeinheit haben, müſſen ſich als nothwendige Conſequenzen derſelben Maßregeln und Einrichtungen ergeben. Findet es ſich, daß dieſe Conſequenzen hier eintreffen, während ſie dort ausbleiben, ſo iſt von keiner Erfahrung mehr die Rede, welche die Verwirklichung großer Ideen in Frage zu ſtellen vermöchte, und es gewinnt die Kritik der beſtehenden Zuſtände neuen Spielraum. Hat B günſtige Erfahrungen gemacht, ſo fragt es ſich, ob er richtig geſehen und richtig berichtet hat, und der Gegner A hat nachzuweiſen, inwieweit er vernünftig gewirkt und richtig beobachtet, und ob er nicht für eine allgemeine Erfahrung gehalten hat, was nur als Reſultat ſeiner ſubjectiven Art zu wirken und zu denken anzuſehen iſt. Eine Zergliederung der Darlegungen des Herrn Dr. Moritz Schulze gab uns die Ueberzeugung, daß ſeinen Erfahrungen der Character der Nothwendigkeit keineswegs zuzuſprechen ſei. M. N. ſtellt nun an B, unſern Freund, die oben bezeichnete Frage. Wir überlaſſen ihm die Antwort, möchten aber wohl auf den jüngſten Jahresbericht über die Stadtſchule in Worms hinweiſen, von dem unter „Mancherlei“ die Rede iſt.

In der Hoffnung, daß M. N. die nöthigen Antworten auf ſeine Frage erhalten wird, berühren wir hier das Meiſte von dem nicht, was er ſonſt noch geredet hat. Nur eins wollen wir ihm gegenüber noch einmal wiederholen: Die allgemeine Volksſchule iſt ein hohes Ideal, gegen deſſen Verwirklichung ſelbſt die Erfahrung bis jetzt noch nichts Stichhaltiges vorzubringen vermag. Wo allgemeine Volksſchulen beſtehen, wie z. B. in Amerika, iſt noch Niemand geneigt, ſie zu verurtheilen, was ja auch dem Herrn M. N. von ſeinem amerikaniſchen Freunde Schreck geſagt worden iſt.

Endlich wollen wir dem Schlußſatze des Herrn M. N. noch einige Worte widmen. Er lautet: „Unſer Grundſatz iſt: Man richte an jedem Orte die Volksſchule ſo gut ein, als nur irgend die communlichen Mittel erlauben; wenn es aber Leute giebt, die für ihr Geld noch etwas Beſſeres haben wollen, ſo reiche man auch dieſen freundlichſt die mithelfende Hand. Der Segen einer erhöhteren Bildung in den bemittelteren Ständen,

d. h. einer rechten und wahren Bildung, wie sie eben die von der Gemeinde selbst eingerichteten höheren Volksschulen gewähren sollen, wird auch der unbemittelten Volksclasse reichlich zu Gute kommen. Das öffentliche Schulwesen einer Gemeinde muß für die Bedürfnisse aller ihrer Glieder sorgen, wenn es der Theilnahme aller Stände sich erfreuen will. Und so soll es sein."

Dieser Auslassung gegenüber, welche die Gesammtmeinung unseres Gegners so recht klar und deutlich zusammenfaßt, seinen „Grundsatz" wiedergiebt, haben wir Folgendes zu sagen:

1) Wir haben schon früher gefragt, welches denn eigentlich die gegenwärtigen „Stände" und ihre „Bedürfnisse" seien und keine genügende Antwort erhalten. Unsere Zeit hat einmal das Eigenthümliche, daß sich auf diese Frage keine rechte Antwort geben läßt; Kreuzrittern wird schon aus diesem Grunde Indien mit seinen „Kasten" als ein wahres Eldorado erscheinen.

2) Das „öffentliche Schulwesen" einer Gemeinde hat nicht für Ständebedürfnisse, sondern nur für einen recht tüchtigen Unterricht zu sorgen. Es hat mit gleicher Liebe alle Kinder zu empfangen und zu lieben.

3) Die Gesellschaft — sei es Commune, oder sei es Staat — hat die Volksschule so gut einzurichten, daß jeder Mensch so viel lernen kann, als ihm seine Anlagen erlauben — nicht blos so viel, „als die communlichen Mittel irgendwie gestatten." Wie viel gestatten denn die? Wenn man zunächst und zuerst daran denkt, für die Kinder der sogenannten wohlhabenderen Stände zu sorgen und für sie recht viel zu verwenden, damit die vermögenden Eltern für ihre Kinder recht wenig zu bezahlen haben, so werden „die communlichen Mittel" immer nur so wenig gestatten, wie sie bisher gestattet haben, d. h. Dürftiges und Unzureichendes. Da soll man anfangen, wo Hülfe noth thut, und hier seine Sachen so machen, daß kein Menschenkind durch Armuth und Dürftigkeit von der höchsten Staffel der Bildung zurückgehalten wird, falls ihm seine Anlagen die Ersteigung dieser Staffel ermöglichen. Begründet die Commune, oder im Falle ihres Unvermögens der Staat,

eine ſolche Volksſchule, ſorgt ſie alſo auf dieſe Weiſe für die, welche nicht ſelbſt für ſich zu ſorgen vermögen, ſo handelt ſie in ihrem eigenen wohlverſtandenen Intereſſe; ja die geſellſchaftlichen Zuſtände machen eine derartige Fürſorge für die Unvermögenden geradezu zu einem nothwendigen Acte der Selbſterhaltung. Hat die Geſellſchaft eine derartige Einrichtung getroffen, ſo iſt ſie damit ihrer Verpflichtung vollſtändig nachgekommen. So lange ſie zunächſt für die Kinder der Wohlhabenden und zwar in beſſerer Weiſe ſorgt, als für die der Unvermögenden, verkennt ſie ihre dringendſte Verpflichtung und adoptirt einen Grundſatz, den die Socialöconomie mit aller Schärfe zu bekämpfen pflegt, verkennt auch, daß die Erziehung Familienpflicht und Familienrecht iſt. Wenn die Vermögenden nicht theilnehmen wollen an dem, was die Geſellſchaft Allen, alſo auch dem Unvermögenden bietet, ſo iſt das ihr Privatvergnügen, das Niemand ihnen ſtreitig machen darf. Beſchlöſſe aber die Geſellſchaft, nachdem ſie für die Kinder der Armen in der von uns bezeichneten, völlig ausreichenden, jedem die größtmöglichſte Bildung garantirenden Weiſe geſorgt hätte, nun auch ganz gleich organiſirte Schulen für diejenigen zu errichten, welche Luſt haben, recht viel zu bezahlen und ſich mit Hülfe ihres Geldes abzuſondern, ſo wäre dies ein Privatvergnügen der Geſellſchaft, die ja Herr iſt im eigenen Hauſe, wie jeder Einzelne auch. Nur iſt die Geſellſchaft ein ſehr vielköpfiger Herr, und es würde in dem in Rede ſtehenden Falle unter den Vertretern der Geſellſchaft immer Einige, vielleicht nicht Wenige geben, die ihr vorhalten würden, daß ſie mit der obenbenannten zweiten Einrichtung einen ſehr gefährlichen Grundſatz adoptirt habe, den der Omnipotenz des Ganzen dem Einzelnen gegenüber und daß ſie ſich ja hüten müſſe, dieſen Grundſatz auch auf materiellem Gebiete anzuwenden, da ſonſt der reinſte und gefährlichſte Communismus die Folge wäre.

Unſer Grundſatz iſt der: Allgemeine Volksſchulen in unſerm Sinne muß die Geſellſchaft einrichten, ſogenannte höhere Volksſchulen, d. h. Geldſchulen mit denſelben Lehrzielen und Einrichtungen kann ſie einrichten, wenn ſie ſich über gewiſſe

Consequenzen hinwegsetzen will. Wir verlangen zunächst dadurch eine Verallgemeinerung der Bildung, daß jedes Menschenkind in den Stand gesetzt werde, so viel zu lernen, als der Schöpfer will, der ihm seine Anlagen gegeben hat, also höhere und höchste Schulen auch für die Unvermögenden. Was dann noch geschehen kann, wenn dieses geschehen ist, mag gern geschehen, selbst wenn es auf logische Inconsequenz fußt. Je mehr die communlichen Mittel gestatten, desto besser. Nur soll man sie nicht zuerst für die Vermögenden in Anspruch nehmen und dann fragen, wie viel für die Unvermögenden übrig bleibt, sondern gerade umgekehrt verfahren. W. L.

II.

Der gegenwärtige Stand der Erziehung in den obern Klassen Englands.

Tom Brown's Schuljahre. Von einem alten Rugby-Jungen. Zur Darlegung des gegenwärtigen Standes der Erziehung in den oberen Klassen Englands, nach dem Englischen des „Th. Hughes", bearbeitet von Dr. Ernst Wagner. Gotha, Justus Perthes. 1867.

Die Schule zu Rugby gehört zu den öffentlichen Gelehrtenschulen Englands. Unter den öffentlichen Schulen versteht man in diesem Lande keine Staatsschulen. „Außer einem im Laufe der letzten Jahrzehnte dem Staate, übrigens in sehr beschränkten Maße, eingeräumten Einfluß auf die Volksschule ist das gesammte englische Unterrichtswesen unabhängig von jener Gewalt; es giebt außer jenem Gebiete weder oberste noch mittlere Schulbehörden. Niemand wird zum Schulbesuch gezwungen, der Staat erbaut keine Schule und ernennt keinen Lehrer, er schreibt weder Universitäten noch Gymnasien Studienpläne oder Lehrordnungen vor." Dem Bildungsbedürfnisse in den mittleren und höheren Gesellschaftsklassen wird auf zweierlei Weise entsprochen. Erstens durch Einrichtung von Privatschulen,

welchen man nach freier Wahl ſeine Kinder anvertrauen kann. Dieſe Schulen repräſentiren nach ihrer äußeren und inneren Einrichtung die allergrößte Mannichfaltigkeit. Sie ſind entweder blos Tagesſchulen oder Erziehungsanſtalten, haben die verſchiedenſten Schulpläne und Unterrichtsfächer. Selten fehlen unter Letzteren die alten Sprachen. Da ſie gewöhnlich auf Bildung zum Handelsſtande berechnet ſind, nennt man ſie auch wohl Handelsſchulen, obgleich ſie in ihren Leiſtungen den deutſchen höheren Bürgerſchulen kaum ebenbürtig ſind. Solche Schulen zu errichten, ſteht Jedem frei; von einer Controle irgend welcher Art iſt nicht die Rede. „Je nach der Befähigung und den Beweggründen ihrer Leiter findet man unter ihnen die ſchlechteſten Schulen, aber auch ſolche, welche ſich mit den beſten meſſen können.“ In Betreff des Schulweſens bildet alſo England den vollendeten Gegenſatz zu unſerm Vaterlande. Bei uns hat ſich die Staatsbehörde faſt überall zum Schulaufſeher, ja ſogar zum Schulhalter aufgeſchwungen; in England würde man ihr ſolches Recht niemals einräumen, das wäre against liberty. Als ſich im Laufe der letzten Jahrzehnte die Staatsmänner in Folge ſtaatlicher Unterſtützung privater Unternehmungen einigen Einfluß auf die Einrichtung und Leitung verſchiedener Schulen, beſonders derjenigen Irlands erwarben, vernahm man in der Preſſe Warnungsſtimmen aller Art, die ſich im Namen der Freiheit erhoben. Bei uns ſieht man in der Regel die freie erziehliche Unternehmung ſcheel an, engt und zwängt ſie auf alle nur mögliche Weiſe ein, nachdem man ihre Gründung nicht allein von der Prüfung des Unternehmers, ſondern auch von einer beſonderen Conceſſion abhängig gemacht hat, verwandelt ſie alſo eigentlich in ſtiefmütterlich behandelte Staatsſchulen, d. h. in ſolche, in denen von oben her regiert, aber nicht bezahlt wird; in England iſt man der Meinung, daß jeder Menſch das Recht haben müſſe, die ihm verliehene Kraft nach Belieben zu verwerthen, auch auf dem Gebiete des Unterrichts und der Erziehung. Man will weder das Publikum ſchützen vor ſchlechten Lehrern, weil man dieſem Publikum zutraut, es könne ſich ſelber ſchützen und habe Verſtand genug, um ſich eine gute Schule

auszuſuchen, noch will man auf eine Unternehmung beſtimmend eingreifen, zu deren Erhaltung man nicht das Mindeſte beiträgt. Auch der bei uns beliebte, ſtets befürwortete und vertheidigte Schulzwang iſt in England against liberty. Wo hat man das beſſere Theil erwählt — bei uns oder in England? Ich denke, hier thut man zu wenig und dort zu viel von Seiten der Verwaltung jener größeren oder kleineren Geſellſchaft von Menſchen, die man einen Staat zu nennen pflegt. Nimmermehr wird man deutſche Regierungen tadeln dürfen, wenn ſie die Ungebildetheit und Rohheit als ein der Geſellſchaft ſchädliches Element betrachten und daher verlangen, daß Jedermann ſich ein gewiſſes Minimum von Bildung erwerbe, d. h. man wird ihnen vernünftiger Weiſe die Berechtigung niemals ſtreitig machen, den Unterrichtszwang aufrecht zu erhalten. Ohne die innere Freiheit, welche die Bildung zu geben vermag, iſt auch die äußere Freiheit ein Ding der Unmöglichkeit, weshalb man den Schulzwang verlangen kann gerade im Namen der Freiheit. Jeder wahrhaft Gebildete wird ferner die deutſchen Regierungen loben, wenn ſie ſich die Pflege der Wiſſenſchaft und Kunſt auf das Ernſtlichſte angelegen ſein laſſen. Letztere verſchönert, veredelt und erhebt das Leben; Erſtere liefert für alle Gebiete des Lebens die Ideale, in denen ſich die Wirklichkeit ſpiegelt und ihre Mängel erkennt, ſo daß ſie durch ſolche Erkenntniß lebendig, d. h. im ſtetigen Fluſſe des Werdens und Sichentwickelns erhalten wird. Was ſich nicht mehr entwickelt, lebt nicht mehr; darum iſt die Pflege der Wiſſenſchaft eines der Hauptmittel gegen den Tod im ſtaatlichen Leben. Endlich wird jeder Denkende wünſchen, daß jedem Einzelnen Gelegenheit gegeben werde, ſich ſeinen Anlagen gemäß zu entwickeln. Dieſe Gelegenheit zu ſchaffen, iſt in ſehr, ſehr vielen Fällen der Einzelne nicht im Stande, auch nicht eine kleinere Corporation; die Geſellſchaft allein, und zwar die ganze Staatsgeſellſchaft allein kann nach dieſer Richtung hin einen zureichenden und durchgreifenden Erfolg erringen. Dagegen iſt es wirklich against liberty, wenn man das Unterrichtsweſen zu monopoliſiren trachtet, ſei es dadurch, daß man die wirklich freie erziehliche Unternehmung direct

oder indirect unmöglich macht, oder sei es dadurch, daß man selbst den Schulhalter spielt, dem Volke jeden Einfluß auf seine Erziehungsanstalten raubt und aus der Volksschule eine Cabinetsschule macht. Was die Privatschule betrifft, so unterdrückt man sie direct durch Verbote, willkürliche Inspectionen und Maßregelungen, indirect durch allerlei Bevorzugungen und Berechtigungen, welche man den Staatsschulen neben der Geldunterstützung zu Theil werden läßt. Die Forderungen einer Prüfung und Abstempelung aller Lehrer läßt sich aus denselben Gründen rechtfertigen, mit denen man für die Prüfung der Aerzte in die Schranken zu treten pflegt; nur muß im Namen der Freiheit verlangt werden, daß man in diesem Punkte eher zu lax verfahre als zu penible.

Doch zurück nach England. Die erziehlichen Unternehmungen Einzelner genügen auch in diesem Lande dem allgemeinen Bildungsbedürfnisse nicht, darum „werden entweder durch Stiftungen Einzelner, durch Corporationen oder freie Vereinbarungen, bald aus dem Corporationsvermögen, bald auf Actien, die Mittel zur Gründung einer höheren Schule zusammengebracht, über welcher hernach gewöhnlich ein Verwaltungsrath als leitende Behörde steht, der auch die Lehrer ernennt und die Schulordnung bestimmt. Damit bildet sich die öffentliche Schule (public school) wiederum in der mannichfaltigsten Gestalt, bald als bloße Tagschule, bald in Verbindung mit einer Pension, im Allgemeinen den deutschen Gymnasien und Lyceen, wohl auch den Realschulen entsprechend, wenigstens sofern der größeren Anstalt eine Realabtheilung beigegeben ist. Der Werth dieser Schulen ist der Natur der Sache nach verschieden, ihre Bedeutung aber nicht zu unterschätzen. Den Privatschulen gegenüber ruhen sie im Allgemeinen auf einer festen Grundlage, und ihre Ordnungen sind beständiger und weniger von der gerade an der Spitze stehenden Persönlichkeit abhängig. Darum ist auch ihre schon längst nicht unbedeutende Zahl in neuerer Zeit in stetem Wachsthum begriffen, und man hat ihrer voraussichtlich noch lange nicht genug. — Unter den Schulen dieser Art stehen indessen einige wenige von hervorragender Bedeutung oben

an, welche, durch Stiftung aus alter Zeit ehrwürdig, in ihrer inneren Einrichtung und äußeren Erscheinung ganz eigenthümlich, von jeher die Stätten der Bildung der höheren und höchsten Klassen Englands, die Vorschulen für die Universitäten und darum auch mehr oder weniger das Vorbild für alle anderen gewesen sind. Dies sind die öffentlichen Schulen im engeren Sinne, jene völlig unabhängigen und in sich abgeschlossenen Reichsanstalten, in Verbindung mit Staat und Kirche, aber ohne unter der Controle der Staatsregierung zu stehen, jene Schulen, welche neben Anderen von den Söhnen der zahlreichen und mächtigen englischen Aristokratie besucht werden, aus denen die unabsehbare Reihe der in Staat und Kirche, in Kunst und Wissenschaft, in Friede und Krieg ausgezeichneten Männer hervorgegangen ist und auf welche darum auch jeder Engländer nicht anders als mit gerechtem nationalen Stolze blickt."

Die älteste dieser Anstalten ist das Collegium in der altsächsischen Hauptstadt Wincheſter. Der erste Reformator des englischen Schulwesens, Wykeham, Bischof von Wincheſter und Großkanzler des Reichs; hat sie im Jahre 1387 gegründet. Dieselbe sollte zunächst kirchlichen Zwecken dienen. Es wurde hier ein kirchliches Collegium zusammengebracht, bestehend aus einem Vorsteher (warden), 10 Caplanen und andern Clerikern nebst Chorsängern, welchen die Verrichtung des täglichen Gottesdienstes oblag. In Verbindung mit diesem Collegium wurde eine Schule und Erziehungsanstalt gesetzt. Sie zählte anfänglich 70 Knaben mit einem Hauptlehrer (headmaster) und einem Unterlehrer (lowermaster). Ihre Bestimmung war, „frei vom Einfluß der Mönche eine Pflanzschule nicht nur wissenschaftlicher Tüchtigkeit, sondern zugleich nationaler Bildung für den Dienst des Staats wie der Kirche zu werden. Die aus derselben hervorgehenden Jünglinge sollten befähigt sein, in das ebenfalls von Wykeham gestiftete Universitätscollegium (New college) zu Oxford überzutreten.

Zweite öffentliche Schule: King's college in Cambridge, mit der für diese Anstalt vorbereitenden berühmten Schule zu Eton. Letztere liegt dem stattlichen Schlosse zu Windsor

gegenüber. Heinrich VI. gründete dieſe Bildungsſtätten im Jahre 1481. An der Spitze ſtand ebenfalls ein geiſtliches Collegium mit einem Propſt (provost) als Leiter. Die Bildungsanſtalt zu Eton wurde für 70 Zöglinge unter zwei Lehrern eingerichtet. Sie mußte beſtändig nebenher 25 armen alten Leuten Unterhalt gewähren, welche für den König und für die lebenden ſowie für die verſtorbenen Glieder des Königshauſes beten ſollten.

Im Jahre 1508 entſtand die dritte öffentliche Schule, die St. Paulsſchule schola Coletana, unter John Colet, dem Decan von St. Paul. Sie war urſprünglich für 153 Schüler berechnet.

1552 wurde von Eduard VI. die Christ's hospital school in London gegründet. 1560 gab die Königin Eliſabeth der bereits beſtehenden Westminster School einen neuen und zeitgemäßen Aufſchwung. In demſelben Jahre errichtete die Londoner reiche Schneiderzunft die merchant Taylor's school; in Schrewsburh war es die Bürgerſchaft, welcher die dortige Schule 1531 ihre Entſtehung verdankte; endlich ſtifteten von einzelnen wohlhabenden Bürgern John Lyon 1571 die Harrow-Schule, wenige Stunden nordweſtlich von London, Thomas Button die Karthäuſer-Schule in London 1611 und endlich der ehrenwerthe Lawrence Sheriff, ein Londoner Großhändler, 1567 die „freie Schule“ zu Rugby.

Alle dieſe Schulen waren nach dem Willen ihrer Stifter für die Erziehung armer Knaben beſtimmt. Da ſie die einzig guten waren, ſo vertrauten ihnen auch bald der Adel und die wohlhabenden Bürger ihre Söhne an. Die Armen erhielten Wohnung und Koſt in der Anſtalt, die andern Zöglinge nur den Unterricht; ſie wohnten in der Stadt oder bei den Lehrern. — Sämmtliche Zöglinge der „öffentlichen Schulen“ pflegen eine beſondere Tracht zu haben. Sie tragen gewöhnlich kleine und große ſchwarze Jacken (nie Röcke) und haben ſchwarze hohe Hüte; die älteren Klaſſen haben Fräcke. In Eton ſind weiße Halsbinden vorgeſchrieben, in Harrow neben den hohen Hüten kleine Strohhüte mit blauem Band. In Winchester und Eton

tragen die Schüler, wie ſämmtliche engliſche Studenten, ein viereckiges Baret und einen ſchwarzen kirchenrockähnlichen Talar (cap and gown). „In Christ's hospital in London haben die Schüler eine Tracht, die halb aus der Mönchszeit, halb aus der bürgerlichen Kleidung des ſechzehnten Jahrhunderts genommen ward und in einem kuttenartigen blauen Rock mit rothem Ledergürtel, gelber Weſte, gelben Strümpfen und weißen Bäffchen beſteht. Dabei gilt es als Ehrenſache, nie und unter keinen Umſtänden irgend eine Kopfbedeckung zu tragen.“

Der urſprüngliche Zweck der Stiftungen, armen Kindern eine tüchtige Ausbildung zu gewähren, trat mehr und mehr in den Hintergrund, als die Zahl der in der Stadt wohnenden Zöglinge eine größere wurde. Die Wohlhabenden gaben den Ton an, und die Freiſtellen wurden immer weniger an arme Kinder vergeben. Wo der Eintritt von einer Concursprüfung abhing, wurden dieſe Stellen gewöhnlich denen zu Theil, welche ſich im Examen auszeichneten. Allerdings eine beklagenswerthe Umgeſtaltung! — Obiges Werk ſucht uns nun ein deutliches Bild von dem innern Getriebe ſolcher öffentlicher Schulen zu geben. Und da der Verfaſſer ein „alter Rugby-Junge“ iſt, ſo wird dieſe Schule genau geſchildert. Ihr Stifter hat ſie zu einer „freien Grammatikſchule“ (free grammar school) beſtimmt, das heißt, es ſollten die Knaben der Städte Rugby, Brownsover und der Umgegend unentgeldlichen Unterricht im Griechiſchen und Lateiniſchen erhalten. Daneben fanden aus der Stiftung einige arme alte Leute Lebensunterhalt. Das Stiftungsvermögen beſtand in Ländereien, die jetzt jährlich einen Reinertrag von 5653 Pfund Sterling abwerfen. Die Schule erhielt einen ſich ſelbſt ergänzenden Verwaltungsrath von zwölf Männern aus der Grafſchaft Warwick. Die Geſellſchaft verwaltet das Vermögen unter Controle des Lordkanzlers und ernennt den Rector der Anſtalt. Dem Rector (headmaster) zur Seite ſtehen 13 Lehrer (assistant masters). Die 14 Schulmänner unterrichteten 1862 vierhundertundſechzig Schüler. Der Verwaltungsrath hat das Recht, die Schulordnung feſtzuſtellen, überläßt aber dieſes Geſchäft gewöhnlich dem Rector, da man nach unſerm

Gewährsmann der vernünftigen Ansicht ist, „daß eine Schule und Erziehungsanstalt am ehesten gedeihe, wenn sie von dem einheitlichen Willen einer wahrhaft pädagogisch begabten Persönlichkeit geleitet wird, daß man einer solchen dann aber auch jede mögliche Vollmacht mit ganzem Vertrauen in die Hände geben müsse.“ Demgemäß stellt auch der Rector die Lehrer nach eigenem Gutdünken an und hat das Recht, sie zu entlassen. Er theilt ihnen ihre betreffenden Klassen zu, „soweit nicht altes Herkommen und ein dadurch gewordenes Gewohnheitsrecht ein Aufsteigen derselben zu höheren Abtheilungen verlangt.“ Unter den 463 Knaben waren im Jahre 1862 einundsechzig Freischüler. Als Bedingung für die Aufnahme gilt, daß die Knaben hinreichend vorbereitet sind, um das Lateinische beginnen zu können. Man nimmt nicht gern Knaben unter 12 Jahren auf; dagegen soll in der Regel Niemand über sein 19. Jahr hinaus in der Anstalt bleiben. Kein Sechzehnjähriger kann in eine Klasse unter der fünften (Secunda) eintreten; überhaupt Keiner unmittelbar beim Eintritt in eine höhere als jene fünfte Klasse aufgenommen werden. Diese Bestimmungen hält man übrigens in Rugby nicht mit ausnahmsloser Strenge aufrecht; in den andern Schulen ist man darin nach dem Zeugnisse Dr. Wagner's oft unverantwortlich lax. Die ganze Anstalt zerfällt in vier nebeneinander hergehende „Schulen“, in die classische, die mathematische Schule, die Schule für moderne Sprachen und die für Naturwissenschaften.

Die classische Schule. Sie wird eingetheilt in die untere, mittlere und höhere Abtheilung. Daneben läuft die althergebrachte Eintheilung in sechs Klassen, zwischen welche, wo sie nicht ausreichen, Zwischenklassen eingeschoben werden. Die untere Abtheilung umfaßt die vier ersten Klassen, die unterste ist indessen in Rugby, wie fast überall, nicht vertreten. Die zweite, dritte und vierte stehen unter einem Hauptlehrer; in der vierten sind die Schüler im Durchschnitt 14½ Jahr alt. Zwischen der vierten und der Mittelschule ist eine Uebergangsklasse vorhanden; die Mittelschule selbst, die in vier Abtheilungen getheilt ist, paßt in die genannten sechs Klassen nicht hinein,

unterbricht alſo eigentlich das Ganze; denn die erſte Klaſſe der Oberſchule heißt die fünfte. Dieſe fünfte (Secunda) Klaſſe hat wieder 2 Abtheilungen. Auf ſie folgt eine geſonderte höhere Abtheilung, die „Zwanzig“ genannt. Die höchſte Klaſſe, die Prima, iſt die ſechſte. In der mittleren und oberſten Schule hat jede Abtheilung ihren Hauptlehrer.

Ueber die Lehrfächer und deren Behandlung in der claſſiſchen Schule giebt Dr. Wagner folgenden Bericht: „Im Lateiniſchen wurde 1861 in der untern Schule ein Uebungsbuch benutzt, in der mittleren kamen Ovid, Cäſar, Virgil's Eclogen, Horazens Oden, Cicero's Reden und Salluſt, in der oberen Livius, Virgil's Georgica, Cicero's Officien, de nat. deor., Juvenal und Lucretius vor; im Griechiſchen hatte die untere Schule gleichfalls ein Uebungsbuch und dann Xenophon, die mittlere Homer, Herodot, eine Anthologie, Euripides und die Evangelien des Lucas und Johannes, die oberen Aeſchylus, Ariſtophanes, Socrates, Thucydides, Plato, die Apoſtelgeſchichte und die Pauliniſchen und Petriniſchen Briefe. — Man unterſcheidet dreierlei Arten der Behandlung lateiniſcher und griechiſcher Stoffe: das einfache „Conſtruiren“ (construing proper), d. h. die Ueberſetzung Wort für Wort, das Ueberſetzen (translation), d. h. die Wiedergabe im Engliſchen, Satz für Satz, und endlich die „freie Ueberſetzung“, als abgerundete Wiedergabe der ganzen Periode. In der untern Schule kommt für das Lateiniſche und Griechiſche nur die erſte Art in Anwendung, in der mittleren nur für's Griechiſche, während beim Latein die einfache Ueberſetzung eintritt, in der oberen einfache und freie Ueberſetzung, wohl auch Zuſammenfaſſung und Beſprechung des geleſenen Gegenſtandes. Durch die ganze Schule geht nebenher das grammatiſche Durchgehen des Ueberſetzten (parsing) und ſehr viel Auswendiglernen von grammatiſchen Regeln in lateiniſcher Sprache und lateiniſchen und griechiſchen Verſen. Das Letztere geſchieht in anderen Schulen in noch weit größerer Ausdehnung. Man ſagte uns in Harrow einmal: „Bei uns iſt eigentlich das Auswendiglernen Alles in Allem.“ Schriftliche Ueberſetzungen aus dem Lateiniſchen und Griechiſchen ins Eng-

liſche liefert nur die Prima. Ueberſetzungen aus engliſcher Proſa in lateiniſche gehen durch die ganze Schule, ebenſo, nur die niederſten Klaſſen abgerechnet, lateiniſche Versübungen. Ueberſetzungen ins Griechiſche und griechiſche Versübungen beginnen in der Mittelſchule; engliſche und lateiniſche Aufſätze ſind auf die oberſten Klaſſen beſchränkt. Im Allgemeinen geht durch die ganze Behandlung der claſſiſchen Sprachen ein einförmig mechaniſcher Zug; die mehr mechaniſche Art der Ueberſetzung, das viele Auswendiglernen und die Vorliebe für das Versmachen beweiſen, daß man es mehr aufs Können als aufs Wiſſen, mehr aufs Ueben als aufs Lernen abgeſehen hat."

Die mathematiſche Schule. Sie hat die Hauptklaſſeneintheilung mit der claſſiſchen Schule gemeinſchaftlich, bildet ſich aber ihre eigenen Unter- und Zwiſchenabtheilungen. Geleitet wird ſie von zwei eigenen Lehrern. Der Beſuch der mathematiſchen Schule iſt, etwa drei Stunden wöchentlich, obligatoriſch; die errungenen Kenntniſſe ſind von Einfluß auf die Verſetzung und auf die Erlangung von Preiſen. Früher nahmen nicht mehr als 200 Schüler am Unterrichte Theil.

Auch die Schule für neuere Sprachen muß neuerdings in Rugby vor Allen beſucht werden. Franzöſiſch wird gleich vom Eintritt in die Schule an (2 Stunden wöchentlich) getrieben, Deutſch, ſobald genügende Fortſchritte im Franzöſiſchen vorhanden ſind.

Der Beſuch der naturwiſſenſchaftlichen Schule, die ebenfalls zwei Stunden wöchentlich in Anſpruch nimmt, iſt freiwillig und erſt von der Mittelſchule an geſtattet. Gewöhnlich tritt er an die Stelle des franzöſiſchen und deutſchen Unterrichts. Beides zuſammen behalten nur Wenige bei, ſchon weil es wegen der Gefahr zu großer Zerſtreuung ſeitens der Schulleitung nicht begünſtigt wird. Rugby beſitzt übrigens einen beſonderen naturwiſſenſchaftlichen Lehrſaal und ein chemiſches Laboratorium.

Das Zeichnen iſt nicht obligatoriſch, eben ſo wenig Muſik und Singen. 1862 hatten nur 42 Schüler Singſtunde; dieſelben bildeten beim Abendgottesdienſte den Chor.

Leibesübungen werden in hohem Maße getrieben, nicht

als eigentliches Turnen, ſondern durch die berühmten engliſchen Spiele, namentlich durch das Fußball und Cricketſpiel. Zu jeder Schule gehört ein großer Raſenplatz. „Der Spielplatz ſteht unter der Verwaltung der Geſammtheit aller Schüler der oberen Schule, welche unter beſonderer Aufſicht der Primaner die Spielgeſetze feſtſtellen, deren Einhaltung überwachen und unter Vorbehalt der Genehmigung des Rectors die Beiträge zur Erhaltung der Geräthſchaften beſtimmen, wobei ſie ſelbſt das Doppelte von dem der übrigen Zöglinge tragen.“ — Gelegenheit zum Baden und Schwimmen bietet der Avonfluß. Zum Rudern fehlt in Rugby die Gelegenheit. Seit der in England ſo verbreiteten Freiwilligenbewegung beſitzt Rugby auch ein freiwilliges Schützencorps von etwa 100 Mann, das militäriſche Exercitien treibt und ſich dabei im Schießen übt. In Rennſpielen ahmt man den Treibjagden nach. Die längſte Rennbahn beträgt etwa zwölf engliſche Meilen. Die Schüler dürfen nur am Rennen theilnehmen, wenn ein ärztliches Zeugniß ſie dazu berechtigt.

Die Freiſchüler wohnen in Rugby bei ihren Eltern, die übrigen beim Rector und ſieben Lehrern. Das Rectorhaus allein beherbergt 70—75 Zöglinge; bei jedem der ſieben Lehrer wohnen 40—50. Die Schlafzimmer haben verſchiedene Größe; es ſtehen in ihnen 2—16 Betten. Jedes Mitglied der oberen Schule hat ein eigenes Arbeitsſtübchen; die übrigen Schüler wohnen paarweiſe zuſammen. Der betreffende Lehrer bezeichnet diejenigen, welche gemeinſchaftlich ein Zimmer bewohnen ſollen. Brüder werden nie getrennt. Die Arbeitsſtübchen ſind jetzt überall heizbar, was früher nicht der Fall war. „Für die nöthige Möblirung ſorgen die Schüler ſelbſt, gewöhnlich dadurch, daß das vorhandene Inventar von Einem auf den Andern übergeht.“ Wer der mittleren oder oberen Schule angehört, hat das Recht, ſich im eigenen Zimmer auf ſeine Stunden vorzubereiten; die Kleineren präpariren unter Aufſicht eines Lehrers im Schulzimmer. Früher wurden 5 Klaſſen, höchſtens durch verſchiebbare Vorhänge getrennt, in einem Raume unterrichtet; neuerdings iſt jedem Lehrer ſein eigenes Klaſſenzimmer zugetheilt. Die Sitte, mehrere Klaſſen in einem Zimmer zu unterrichten, iſt von Alters

her in allen öffentlichen Schulen eingeführt. Der große Schulsaal ist ein Heiligthum der Schule; man ändert nichts an seiner althergebrachten Einrichtung, wäre sie auch mit der Zeit noch so unbequem geworden. Den Knaben ist es erlaubt, an Wänden, Tischen und Bänken ihre Namen einzuschneiden (!), und man behütet und zeigt später gern diejenigen, deren Träger sich irgend verdient gemacht haben. Solche Rohheit ist in Deutschland wenigstens nicht geradezu erlaubt. Zuweilen zieren Büsten und Portraits berühmt gewordener ehemaliger Schüler die Wände als Sporn zur Nacheiferung für die folgenden Geschlechter.

Jeder neu eintretende Knabe wird zunächst der besonderen Obhut eines Anstaltslehrers, gewöhnlich dessen, bei dem er wohnt, übergeben. „Derselbe überwacht als des Schülers Tutor während seines ganzen Schullaufs seine Arbeit, indem er vom Klassenlehrer aufgegebene schwierige Stücke vorbereitend mit ihm durchgeht, schriftliche Arbeiten für diesen ebenso vorläufig corrigirt und auch wohl in besonderen Stunden einige Uebungen mit seinem Pflegebefohlenen treibt. Die von ihm corrigirten Arbeiten werden von dem Schüler ins Reine geschrieben und beide Blätter — man schreibt in den öffentlichen Schulen niemals in Hefte, sondern auf Blätter, wohl um dem Lehrer den Transport zu erleichtern und weil man auf die etwas eigenthümliche Pietät für alte Hefte nicht viel hält —, das corrigirte und die Reinschrift dem Klassenlehrer vorgelegt, der aus dem Ersteren sich sein Urtheil über den Werth der Schülerarbeit bildet und die zweite einer neuen kritischen Durchsicht unterwirft. Jeder Anstaltslehrer außer dem Rector ist so zugleich Klassenlehrer und Tutor, das Letztere im Allgemeinen jedoch nicht für dieselben Schüler, sondern für diejenigen, welche entweder in seinem Hause wohnen, oder ihm sonst zugetheilt sind. Als Vorzüge dieser Einrichtung giebt man an, daß die bleibende Verbindung eines Schülers mit einem und demselben Lehrer für den Ersteren besonders werthvoll sei, weil er beständig beobachtet und unterstützt werden könne, daß es gut sei, wenn die Tutoren besonders mit dem, was in den oberen und mittleren Klassen getrieben werde, auf dem Laufenden bleiben, und daß sich unter den Lehrern selbst eine heilsame

gegenſeitige Controle bilde. Beachtet man, daß ein Tutor als ſolcher zwar nie über 50 pflegebefohlene Schüler unter ſich haben ſoll, daß aber dieſe Zahl meiſt doch ziemlich erreicht wird, ſo wird man ein Staunen über das jedem Lehrer ſo aufgelegte Arbeitsmaß kaum unterdrücken können, das denn auch wirklich in vielen Fällen ein ſehr bedeutendes iſt und ſich nur aus dem im Vergleich mit deutſchem Gebrauch viel mehr mechaniſchen Character der Arbeit und dem Umſtande erklären läßt, daß die Hauptübung des Schülers unter Aufſicht des Tutors vor ſich geht, während die Lection unter dem Klaſſenlehrer mehr nur dem Abhören und Durchſehen des dort Gelernten und Gearbeiteten zu gelten pflegt."

Tagesordnung. „Während neun Wochen im Winter wird um ſieben Uhr aufgeſtanden, um halb acht gefrühſtückt, um acht die erſte Unterrichtsſtunde begonnen; ſonſt ſteht man um halb ſieben auf, hat die erſte Stunde um ſieben und frühſtückt erſt nach derſelben um halb neun. Mittageſſen mit Suppe, Fleiſch und Gemüſe iſt das ganze Jahr hindurch um halb zwei; einige Stunden darauf wird Thee genommen und um halb neun als Nachteſſen Brod und Käſe, auch wohl Bier. Die Zeit zum Schlafengehen iſt allgemein um zehn, außer für die Sextaner (Primaner), die manchmal bis zwölf aufbleiben dürfen. — In der Woche ſind immer drei ſogenannte ganze Schultage mit durchſchnittlich drei Unterrichtsſtunden Morgens und anderthalb oder zwei Stunden Nachmittags. Die übrigen gelten als „halbe Feiertage" (halfholidays), zu denen jede dritte Woche noch ein vierter kommt. Die Nachmittage an denſelben ſind nämlich frei, ſofern nicht die Ausarbeitung von Privatarbeiten nöthig wird. Sonntags findet Morgens eine Religionsſtunde ſtatt; im Laufe des Tages iſt dreimal Gottesdienſt; in einem derſelben predigt der Rector. Seit 1814 dient hierzu eine geräumige und ſchöne Schulkapelle, in welcher unter Anderem auch Denkmale für einſtige Lehrer und für Zöglinge, welche entweder in der Anſtalt ſtarben oder auf dem Schlachtfelde fielen, aufgeſtellt werden. — Größere Ferien ſind zweimal (in anderen Schulen dreimal) im Jahre, im Sommer und um Weihnachten; außerdem hat jeder

Schüler das Recht, auf beſonderes Geſuch der Eltern hin in jedem Halbjahr einmal beliebig drittehalb Tage wegzugehen; ungefähr ein Drittel der Knaben benutzen dies und nennen es ihr „exeat.“

Koſten der Erziehung. Für Penſion zahlt ein Schüler jährlich durchſchnittlich 56 Pfund Sterling, für Unterricht 18 Pfund, für die Aufſicht des Tutors 10—20 Pfund, im Ganzen mit Nebenausgaben 90—100 Pfund Sterling. — Der Rector hatte 1862 neben freier Wohnung im Anſtaltsgebäude eine jährliche Einnahme von 2957 Pfund Sterl., freilich dabei die Verpflichtung, ſiebzig Zöglinge bei ſich zu beherbergen und zu beköſtigen. Ein Hauptlehrer erhält durchſchnittlich 1500 Pfund Sterl. — In Eton koſtet ein Knabe durchſchnittlich 200 Pfund Sterl. Der Rector hat dort eine Reineinnahme von über 4500 Pfund Sterling.

Disciplin. Sie ruht naturgemäß in erſter Linie in der Hand des Rectors, dem allein das Recht zuſteht, die höchſten Strafen zu verhängen. Als ſolche erſcheinen Relegation und körperliche Züchtigung. Erſtere kommt durchſchnittlich einmal im Jahre vor. Schläge theilt allein der Rector aus bei ernſterem Vergehen von unſittlichem Character, gegen Lügen, ſittenloſe Reden oder fortgeſetzte ſchlechte Aufführung. Etwa achtmal im Jahre kommt die körperliche Züchtigung in Anwendung. Die Sextaner ſind von dieſer Strafe geſetzlich befreit; gegen Quintaner wie überhaupt gegen erwachſene Schüler vermeidet man ſie Ehren halber, wo man kann. Die Anſtaltslehrer haben alle größeren Vergehungen dem Rector anzuzeigen; ihnen ſelbſt verbleiben nach alter Sitte die famoſen Strafarbeiten. Neuerdings iſt ihnen auch geſtattet worden, die Schüler der unteren und mittleren Klaſſen ein bis zwei Stunden in der Schule zurück zu behalten, oder denſelben bei großer und fortdauernder Unaufmerkſamkeit mit dem Stock fünf bis ſechs Schläge auf die Hand zu geben. Man meint, dieſe neue Maßregel habe ſich als zweckmäßig bewährt, da man Sorge trage, ſie beſchränkten Knaben gegenüber nicht zum Ausdruck der Ungeduld oder des Zornes zu machen. — Eine Eigenthümlichkeit der öffentlichen Schulen Englands iſt

es, daß auch die älteren Zöglinge, die Sextaner, ausdrücklich an der Aufrechthaltung der Zucht und Ordnung theilnehmen. Sie führen daher in Rugby von Alters her den Namen „Praepostores.“ Es ist ihr Recht und ihre Pflicht, für die Aufrechthaltung guter Sitte in der Freizeit zu sorgen. Sie wachen, daß die Schulgesetze aufrecht erhalten werden, haben den Unfug jeder Art, den Besuch von Wirthshäusern, Trinken, Rauchen, unordentlichen Lärm ꝛc. niederzuhalten, auch zu sorgen, daß jüngere Schüler von nichtswürdigen älteren Burschen nicht gequält, grausam gedrückt und geplagt werden, wozu große Neigung vorhanden ist. Dazu ist ihnen die Macht eingeräumt, von allen Nicht-Sextanern Gehorsam zu verlangen. Widerspenstige aus der unteren und mittleren Schule können sie mit fünf bis sechs Stockstreichen über den Rücken körperlich züchtigen, ihnen sogar privatim oder vor versammelter sechster Klasse, ja bei besonders bedeutenden Vergehen vor dem ganzen versammelten „Hause“ eine förmliche Tracht Prügel geben, gegen welche weder Alter noch Größe schützen kann. Daher trägt der Herr Präpoſter im Dienst in der Regel einen Stock bei sich, dessen er sich unter Umständen sofort bedient, selbst in Gegenwart eines Lehrers. Erfolgt eine Berufung an die sechste Klasse oder den Rector, so hat er den Stock sofort sinken zu lassen. Fühlt der Sextaner, daß eine Vergehung über seine Machtvollkommenheit hinausgeht, so macht er dem Rector Anzeige. Die Sexta übt auch ein Aufsichtsrecht über ihre eigenen Glieder aus. Wo sich ein Sextaner ein Vergehen zu Schulden kommen läßt, das er bei Schülern der unteren Abtheilung zu strafen gehabt hätte, wird er vor der vereinigten Klasse angezeigt, und diese verlangt vom Rector, daß er aus ihrem Verbande ausgeschlossen werde. In die Kategorie derartiger Vergehungen gehört auch das Rauchen. Die Sextaner haben auch das Recht, die jüngeren Mitschüler, die Füchse (fags) zu persönlichen Dienstleistungen heranzuziehen. Diese bestehen in dem Auskehren der Studierzimmer, Bedienung während des Nachtessens, Anwesenheit bei den Spielen im Freien ꝛc. Die Quintaner haben keine Füchse, dürfen aber auch nicht als solche behandelt werden. Als Zweck derartiger Einrichtungen wird Folgendes

aufgeſtellt: „die Zöglinge ebenſo moraliſch als intellectuell tüchtig zu machen, ſie innerhalb feſter Schranken an ſelbſtändiges Denken und freies Handeln zu gewöhnen, in ihnen edlen Sinn, Characterfeſtigkeit, Entſchloſſenheit, ein Gefühl der Verantwortlichkeit, Zuverläſſigkeit und Ehrenhaftigkeit zu wecken und zu pflegen, den Geiſt nicht zu dämpfen, ſondern unfühlbar zu leiten. Zur Freiheit und Selbſtändigkeit ſoll erzogen werden, daher wird viel Freiheit gelaſſen, zur Selbſtändigkeit geführt. Im Dienen ſoll das Herrſchen, in der ſocialen Stellung, die der Einzelne in dieſem Knabenſtaate einnimmt, das Pflichtgefühl und die Ehrenhaftigkeit geweckt werden, die der Staat im Großen von den Männern fordert. Der Einzelne ſoll ſich erkennen lernen als Theil eines Ganzen, als Glied einer langen geſchichtlichen Kette. Freiheitsgefühl, gepaart mit Achtung vor Autorität und dem Geſchichtlich Gewordenen, Selbſtändigkeit, verbunden mit Unterwerfung unter den Willen der Majorität, claſſiſche Feinheit neben Staatsmannskunſt, dieſes Alles, was die erſten Männer Englands allezeit ausgezeichnet hat, iſt zu einem guten Theile die Frucht der in den öffentlichen Schulen empfangenen Erziehung geweſen."

Unter den Rectoren in Rugby hat ſich in eminentem Grade ausgezeichnet Dr. Thomas Arnold. 1795 zu Weſt-Cowes auf der Inſel Wight geboren und von 1827 bis 1842 an der Schule thätig, wo er im letzten Jahre nach einer kurzen Krankheit ſtarb, hat er ſich hier den Ruf des magister Angliae, des Reformators im öffentlichen Schulweſen Englands erworben.

Wir haben vorſtehenden Bericht dem oben angezeigten Buche entnommen. Leicht hätten wir denſelben noch erweitern und vervollſtändigen können, da in jüngſter Zeit viel über die engliſche Erziehung geredet worden iſt. Man fängt in Deutſchland kluger Weiſe an, ſich auch um die Pädagogik des Auslandes zu kümmern, da man allgemach zu der Ueberzeugung gelangt, daß auch jenſeits der Grenzen unſeres Vaterlandes manches geſchieht, das uns zur Anregung und zur Lehre dienen kann. Im Vollgefühle unſerer pädagogiſchen Hoheit waren wir früher in einige Selbſtgerechtigkeit hineingerathen, die uns blind machte gegen die Vorzüge des pädagogiſchen Lebens in außerdeutſchen Ländern. Seien wir

beſcheiden, prüfen wir Alles und behalten wir das Beſte. Eine Beurtheilung des Mitgetheilten liegt nahe, würde uns aber dieſes Mal zu weit führen, wo es uns auch auf eine gründliche Hinweiſung auf die obenbenannte Schrift zu thun iſt. Sie gehört zu den intereſſanteſten Werken, die neuerdings auf unſerm Gebiete erſchienen ſind, und Herr Dr. Wagner hat ſich durch ihre Ueberſetzung und Bearbeitung ein wirkliches Verdienſt erworben. Schon die novelliſtiſche Form des Ganzen iſt höchſt intereſſant. Ein Augenzeuge ſchildert aus dem Leben für das Leben und iſt daher auf jeder Seite anregend.

Der Held des Stücks führt den Namen Brown, der in England eben ſo ſelten iſt, wie bei uns der Name Schulze, Müller, Meier oder Schmidt. Gutsherr Brown erzieht ſeinen Sohn naturwüchſig, trennt ihn nicht von den Söhnen des Volks, da er überhaupt gegen die Excluſivität der Volksklaſſen eingenommen und der Meinung iſt, daß ein Menſch ganz allein nach dem Werthe ſeines inneren Lebens, nicht nach ſeiner äußeren Stellung geſchätzt werden müſſe. Denn „Hände und Füße von Lords ſind ſo häßlich als die anderer Leute, ſo lange ſie Kinder ſind, wie ſich Jedermann durch eigene Anſchauung überzeugen mag. Daß übrigens auch Stiefel und Handſchuhe, und mit denſelben bis ins zwanzigſte Jahr hinein nichts zu thun, einen Unterſchied hervorbringen, will ich nicht anzweifeln.“ — Vater Browns Tom iſt ein wilder, aber ein guter, kerniger Junge. Er hat nach der Lern- und Schulzeit völlige Freiheit. Der Vater findet den Zweck engliſcher Schulen nicht darin, den Knaben Latein und Griechiſch einzutrichtern, ſondern ſie zu braven engliſchen Jungen und tüchtigen Bürgern heran zu bilden. „Abhören mag die Knaben, wer will, aber wenn ſie ſpielen oder der Ruhe pflegen, dann laßt tüchtige Erzieher mit ihnen zuſammen ſein.“ (Wer hört aber in deutſchen Schulen blos ab?) — Tom kommt nach Rugby. Unter heißen Thränen vernimmt er die kernigen Abſchiedsworte des Vaters: „Sind die Schulen noch, wie ſie zu meiner Zeit waren, ſo wirſt Du gar viele grauſame und nichtswürdige Dinge vor ſich gehen ſehen. Habe aber keine Furcht, ſprich Du nur immer die Wahrheit, erhalte Dir ein braves und

liebendes Herz und horche nie auf etwas, noch ſprich ſelbſt etwas, was Du nicht möchteſt Deine Mutter und Schweſter auch hören laſſen. Dann brauchſt Du Dich nicht zu ſchämen, wenn Du heimkommſt, und wir nicht, wenn wir Dich wiederſehen.“

Auf dem Wege nach Rugby erzählt ihm der Poſtillon ſchon von allerlei tollen Streichen der Rugby-Jungen, die er zu befördern hat, wenn die Ferien beginnen — zum Theil von ganz niederträchtigen Rohheiten, die Tom natürlich als Großthaten erſcheinen. Als er in Rugby ankommt, nimmt ſich ein guter Wildfang, Namens Eaſt, ſeiner an. Brown und Eaſt bleiben treuverbündete Freunde. Wir ſehen ſie Fußball ſpielen, im Kampfe gegen die Tyrannei größerer Jungen, gegen die Uebergriffe der Quintaner auf allerlei Abwege gerathen. Mit der größten Offenheit werden auch die ſcheußlichſten Attentate auf den armen Brown dargeſtellt; er iſt ſogar einmal in Gefahr, gebraten zu werden im buchſtäblichen Sinne des Worts. Das ganze innere Leben der Anſtalt geht nach allen ſeinen Richtungen hin an unſern Blicken vorüber. Eaſt und Brown ſinken bis an jene Grenze, wo die Relegation dem Krebsgange ein Ende zu machen pflegte. Aber Dr. Arnold erkennt den innern Werth des Brown. Er macht ihn zum Mentor eines körperlich zarten, innerlich hochbegabten und feinbeſaiteten jüngeren Mitſchülers und berechnet ganz richtig, daß der gutherzige Kraftmenſch dadurch ſich ſelbſt im Zaume halten und nicht blos den Andern, ſondern auch ſich ſelbſt erziehen werde. Als er ſpäter als würdiges Glied des Ganzen erfährt, was der Rector an ihm gethan und wie richtig er ſeine Erziehung geleitet hat, wird er ein begeiſterter Verehrer des bis dahin von ihm Gefürchteten. Als Dr. Arnold geſtorben iſt, treibt es den bereits im Leben ſtehenden Brown mit magiſcher Gewalt hin nach ſeinem Grabe. „Am Fuße des Altars in der Kapelle floſſen ihm die Thränen frei über die Wangen, kniete er voll Demuth und Hoffnung nieder, um an dem Orte ſeinen Theil an der Laſt niederzulegen, die für ihn allein zu tragen ſich zu ſchwer erwieſen hatte.“ Dies iſt in Kurzem das äußere Gerippe jenes lebenvollen Bildes, das wie ein Panorama an unſern Blicken vorüber zieht und uns jede Eigenthüm-

lichkeit, jeden Zug einer bemerkenswerthen pädagogiſchen Provinz zur Anſchauung bringt. Niemand wird dieſes Panorama ohne Nutzen betrachten. W. L.

III.

Ein Zeichen der Zeit.

(Fortſetzung.)

Nachdem wir die wiſſenſchaftliche Geſchichtsauffaſſung im Allgemeinen, ſowie die Geſchichtseintheilung in Thilo's „Preußiſchem Volksſchulweſen" der Kritik unterzogen haben, gehen wir jetzt zur Betrachtung der eigentlichen Geſchichtsdarſtellung über. Ich befinde mich aber dieſer Aufgabe gegenüber in einer eigenthümlichen Lage. Die ganze Geſchichtsdarſtellung Thilo's iſt flüchtig; was er aus amtlichen Erlaſſen anführt, iſt unvollſtändig und bleibt darum unverſtändlich, die Auslegung deſſelben iſt meiſt falſch; was er aus fremden Werken abſchreibt, und das iſt nicht wenig, iſt ohne jegliche Kritik und ohne Verſtändniß deſſen, worauf es hauptſächlich ankommt, zuſammengetragen; was er aus eigenem Geiſte dazu giebt, iſt ganz ſeiner Geſchichtsauffaſſung entſprechend: nichtsſagend, viel Worte ohne Gedanken, Sätze ohne Stil. Ich müßte alſo das ganze Werk abſchreiben, kritiſiren und verbeſſern; das aber hieße des Leſers Geduld auf eine harte Probe ſtellen. Ich werde alſo nur überſichtlich verfahren können, werde aber bei den Hauptſachen länger verweilen und will damit zugleich den Zweck zu erreichen ſuchen, dem Leſer ein Bild von der Entwicklung des preußiſchen Volksſchulweſens, für welches ja in neuerer Zeit ein erhöhtes Intereſſe ſich kund giebt, in allgemeinen Umriſſen vorzuführen.

In der älteren Vorgeſchichte, welche mit Joachim II. beginnen und bis 1701 reichen ſoll, wo der Kurfürſt Friedrich III. den Titel „König in Preußen" annahm, wird aus der erſten Kirchenordnung von 1540 der Paſſus angeführt, daß in allen Städten und Märkten Schulen, die in Verfall gerathen ſind, wieder angelegt werden ſollen zur Erhaltung chriſtlicher Religion

und guter Polizei (es ſcheint dies auf Kirchen- und ſtädtiſche Beamte zu zielen), alſo Stadtſchulen; und dann wird aus Möhſens „Geſchichte der Wiſſenſchaften in der Mark Brandenburg“ angeführt, daß zwar Joachim II. mehrere Klöſter und einen Theil der eingezogenen geiſtlichen Güter zur Erhaltung des Schulweſens beſtimmte, daß aber erſt unter Johann Georg die Einkünfte eingeliefert werden konnten. Die auswärtigen Jeſuitenſchulen zogen viele Zöglinge zu ſich und brachten ſie zur katholiſchen Kirche zurück. Das bewog Johann Georg, für die Schulen in ſeinem eigenen Lande mehr zu ſorgen, d. h. er legte Stadtſchulen an. Da nun nach des Verfaſſers Anſicht die Stadtſchulen keine Volksſchulen waren (nach der Anmerkung auf Seite 4 verſteht Herr Thilo unter Elementar- oder Volksſchulen im heutigen Sinne nur allgemeine Schulen für die niedere Bevölkerung; das waren aber die Stadtſchulen keineswegs), ſo dürfte er auch gar nicht davon ſprechen, aber er führt ſie doch als Volksſchulen an, wenn auch etwas ärgerlich mit einem „immer nur noch.“ Es kommt Herrn Thilo auf einen kleinen Widerſpruch mit ſich ſelbſt eben nicht an.

Hierauf wird die Viſitations- und Conſiſtorialordnung von 1573 angeführt, auf deren Veranlaſſung in einem Zeitraume von faſt 200 Jahren (der Verfaſſer wirft dieſen „Vorausblick“ ganz am unrechten Orte) ſich ein Schulweſen für das Volk nach und nach ausbildet, was ſehr gelegentlich, ſehr ſpärlich, ſehr armſelig, allezeit im Anſchluſſe an die Kirchen und ſehr unſicher an den Tag kommt, „wenn wir es mit dem ſpäteren, ſonderlich mit dem in der gegenwärtigen Periode vergleichen.“ Dieſer Vergleich! Soll damit etwa dem jetzigen Schulweſen ein Lob ertheilt werden? Das wäre denn doch ſehr mager!*) „Man war damals vielleicht (!) bisweilen (!) willens, nach einer Seite

*) „Es wäre ebenſo unwiſſenſchaftlich, als ungerecht, wollte man an die Beurtheilung des Schulweſens, wie es um die Zeit der Reformation ſich in Deutſchland und ſo auch in der Mark Brandenburg geſtaltet hatte, den Maßſtab anlegen, welcher uns für die Entwickelung des heutigen Schulweſens in die Hand gegeben iſt.“ D. Rittershauſen. Beiträge zur Geſchichte des Berliner Elementar-Schulweſens. S. 5.

hin (nach welcher denn?) Genügendes zu ſchaffen, man war aber ſelbſt nicht „ſchulerfahren“ genug, um über das Allerkümmerlichſte hinaus zu kommen!“ Man weiß wirklich nicht, was man zu ſolchen geiſtreichen Bemerkungen ſagen ſoll. — „Dieſe langſam und ſchwerfällig von ſtatten gehende Schulentwicklung iſt urſprünglich ſtaatenweiſe (!) geſchehen.“ In dieſer Staatsweisheit hat Herr Thilo eine ganze Seite zuſammen geſalbadert, kommt dann noch einmal ins Jahr 1763, das erſt in die folgende Periode gehört, und wirft unter Nr. 2 dann einen Blick auf die Kurmark Brandenburg, bringt noch einmal die kurmärkiſche Viſitations- und Conſiſtorial-Ordnung von 1573 und meint, daß dieſelbe „immer nur noch“ auf Stadtſchulen gehe. Dem Küſter wird nur die Pflege des Katechismus bei Kindern und Geſinde befohlen. „Dieſe Einrichtung darf immerhin als ein ſicherer Anſatz zur Ermöglichung (?) eines nachmaligen Schulweſens angeſehen werden.“

„Die Kirchenviſitationsinſtruction von 1600 bezieht ſich „noch immer wieder nur“ auf Stadtſchulen.“ Erſt unter dem großen Kurfürſten Friedrich Wilhelm wird 1662 den Kirchen und Gemeinden befohlen, allen Fleiß aufzuwenden, daß hin und wieder ſowohl in Dörfern, Flecken als in Städten wohlbeſtellte Schulen angeordnet würden. (Dieſe Anordnung hat gar keine Geltung für's ganze Land, auch nicht für die Kurmark.) Bei dieſer Gelegenheit wird auch „Gemeinde“ definirt: „d. h. die Vertreter des Kirchenvermögens und der zur Kirchengemeinde gehörenden Einzelnen“ — eine ganz neue Entdeckung des Herrn Thilo.

„Die pädagogiſchen Größen, welche mit ihren Beſtrebungen das Jahrhundert in deutſchen Landen (!) in etwelches (!) Intereſſe zogen, Ratichius und Comenius, bleiben mit ihren Reformplänen ohne allen Einfluß auf die niederen Schulen.“ Die beiden größten Pädagogen des 17. Jahrhunderts, die den größten Einfluß auf alle Schulen gewonnen, werden vom Herrn Seminardirector ganz cavalièrement beſeitigt und abgethan. „Ratichius war ein viel zu erhitzter Lutheraner, als daß er bei dem der reformirten Confeſſion angehörigen Hofe, inſonderheit nach ſeinen(?) Erfahrungen in dem Anhaltiniſchen, Zugang hätte erlangen können;

Comenius, ein Mähre, ein mähriſcher Bruder ſeinem Glauben nach, ſuchte und fand keine Beziehungen zu den brandenburgiſchen Fürſten und Beſtrebungen (!), geſchweige zum damaligen niedern Schulweſen (eine koloſſal logiſche Gradation von den brandenburgiſchen Fürſten zu dem damaligen niedern Schulweſen! O Ariſtoteles und Kant!), das noch in den roheſten Anfängen ſteckte und der Kirche aufs Vollſtändigſte einverleibt war.“ Das Letzte paßt logiſch gar nicht hierher, es ſteht mit dem Vorigen in gar keinem Cauſalzuſammenhange, iſt vielmehr bei den Haaren herbeigezogen. Der Gedanke iſt übrigens auch ſchon einmal dageweſen. Der Herr Seminardirector ſcheint gegen die Kirche etwas animirt zu ſein. Wir werden darüber nachher mit ihm ſprechen. Jetzt von etwas Anderem. Alſo Comenius blieb ohne allen Einfluß auf die Volksſchulen, er ſuchte und fand keine Beziehungen zum damaligen niedern Schulweſen? Der Director am Seminar für Stadtſchulen in Berlin hat's geſagt: αὐτος ἐφα. Wenn ein Präparand ſolch' ein Urtheil ausſpräche, dann dächte man, der junge Menſch muß das noch lernen; aber von Herrn Thilo muß uns ſolch' ein Urtheil auffallen. Wolle der Herr Seminardirector gefälligſt J. A. Comenii opera didactica omnia etc. nachſchlagen, da wird er im erſten Theile die zweite Abhandlung überſchrieben finden: Didactica magna, des Comenius erſtes bedeutendes Werk, darin wird er unter anderen folgende Stelle finden: „Alle Menſchen ſind unterrichtsbedürftig.“ „Alle Kinder, reiche und arme, vornehme und geringe, Knaben und Mädchen, müſſen in Schulen unterrichtet, in allen muß Gottes Ebenbild wiederhergeſtellt, jedes muß für ſeinen künftigen Beruf befähigt werden. Alle Menſchen müſſen lernen; jeder Menſch iſt ein Mikrokosmos. Nicht daß Jeder jede Wiſſenſchaft ergründen könnte, aber alle ſollen ſo unterrichtet werden, aufmerken lernen, alle, deren Beſtimmung es iſt, in dieſer Welt nicht blos Zuſchauer, ſondern Thäter zu ſein.“ (Alſo ſchon hier das evangeliſche Princip der Selbſtthätigkeit!) Er tadelt es, daß durch die Schulen nur für die Kinder der Vornehmeren geſorgt wird. — Sind das keine Beziehungen zum niedern Schulweſen? In ſeinen Studienplänen

ſetzt Comenius vier Arten von Lehranſtalten feſt, die in aufſteigender Linie ſich an einander anſchließen. Die zweite iſt die schola vernacula, die Schule der Mutterſprache; in dieſe Schule müſſen alle Kinder gethan werden, ſagt er. Alle Kinder, ſagt er noch einmal, müſſen unterrichtet werden. Dieſe Schule ſei keineswegs einzig für die Kinder Vornehmer beſtimmt, der Wind wehe, wo er wolle. Dieſe deutſche Schule ſoll in ſechs Klaſſen zerfallen und Unterrichtsgegenſtände ſollen ſein: Deutſch leſen, richtig ſchreiben, rechnen, wie es das Leben fordert, meſſen, gewöhnliche Melodien ſingen, auswendig lernen geiſtlicher Lieder, Kenntniß des Katechismus und der Bibel, eine ganz allgemeine Geſchichtskenntniß, nämlich der Schöpfung, des Falles und der Wiederherſtellung der Menſchen, einige Kosmographie (Geographie) und Kenntniß der Gewerbe und Künſte. Das ſei für jeden Menſchen zu wiſſen nöthig, nicht blos für Studirende. Ja Comenius geht ſogar noch weiter zurück; er behandelt in ſeiner schola materna ſogar die Erziehung der Kinder bis zum ſechſten Jahre. — Ich bitte den Leſer um Entſchuldigung, wenn ich ſcharf werde, aber der Herr Seminardirector ſpricht ſeine Urtheile ſo von oben herab und hat dabei etwas ſo tief Verletzendes, daß man unwillkürlich in Zorn geräth. So nennt er zwar Ratichius und Comenius pädagogiſche Größen, die das Jahrhundert in Deutſchland in etwelches Intereſſe zogen (dieſe Sprache!); aber mit ihrer Größe war es nicht ſo ernſtlich gemeint, das zeigen die ſpätern Zuſätze: Ratichius „ein erhitzter Lutheraner“ und Comenius „ein Mähre, ein mähriſcher Bruder ſeinem Glauben nach.“ Wenn aber aus dieſer ihrer kirchlichen Stellung und nationalen Abkunft gefolgert wird, ſie hätten keine Beziehung zum brandenburgiſchen Hofe geſucht und gefunden, ſo heißt das ebenſo klein von den brandenburgiſchen Fürſten denken, die das Große auch bei einem „mähriſchen Bruder“ anerkannt hätten, wären überhaupt die Umſtände darnach angethan geweſen, ſie darauf zu lenken, als von Comenius, der in allen Landen, wes Glaubens ſie auch waren, ſeine Beſtrebungen: durch fromme und weiſe Erziehung eine gottgefälligere Nation herbeizuführen, ins Werk ſetzte, wenn er dazu aufgefordert wurde, und

der, weit entfernt, in partikulariſtiſchen kirchlichen Tendenzen befangen zu ſein, vielmehr eine Vereinigung aller chriſtlichen Confeſſionen zum höchſten Ideal hatte.*) Ueber ſeinen gewaltigen pädagogiſchen Einfluß ſchreibt ſchon damals ein gelehrter Hamburger Profeſſor der Mathematik, Adolf Taſſe: „In allen Ländern Europa's betreibt man das Studium einer beſſern Lehrkunſt mit Enthuſiasmus. Hätte Comenius auch weiter nichts geleiſtet, als daß er eine Saat von Anregungen in alle Seelen ausgeſtreut, ſo hätte er genug gethan.“ Es thut Einem weh, einen Mann von ſo frommer Geſinnung und ſo aufopfernder Liebe, von ſo reicher Begabung und ſo großen Leiſtungen, den letzten ehrwürdigen Biſchof der ältern Brüderkirche, der um ſeines Glaubens willen aus ſeinem Vaterlande vertrieben heimathlos über die Erde irrte, von deſſen einem Buche „Janua linguarum reserata“ Bayle ſchon urtheilt: „Quand Comenius n'aurait publié que ce livre-là, il se serait immortalisé“,

*) In ſeinen Bekenntniſſen, die Comenius in ſeinem 77. Lebensjahre ſchrieb, ſagt er hierüber: „Mein zweites langwieriges und beſchwerliches Labyrinth war die Arbeit zum Frieden, oder mein Verlangen, die über verſchiedene Glaubensartikel auf eine höchſt ſchädliche Weiſe ſtreitenden Chriſtenparteien wenn es Gott gefiele, zu vereinigen, was mir viele Mühe koſtete.“ „Nächſtenliebe predigt die ganze heilige Schrift, die geſunde Vernunft lehrt ſie. Socrates wollte lieber ſterben, als das Gute nicht lehren, und Seneca ſagt: Wenn ihm die Weisheit nur für ſich gegeben würde, und er ſie Niemand mittheilen dürfte, ſo begehre er ſie lieber gar nicht.“ Spricht ſich in ſolchen Worten etwa ein partikulariſtiſcher „mähriſcher Bruder“ aus? Und nun noch ein Stück aus ſeinem Glaubensbekenntniſſe: „Ich habe Chriſtum gefunden, fahrt hin, ihr eitlen Götzen! Er iſt mir Alles. Sein Fußſchemel ſoll mir mehr als alle Throne der Welt, und ſeine Niedrigkeit mehr als alle Hoheit ſein.“ — „Mein ganzes Leben war nicht mein Vaterland, ſondern eine Wanderſchaft, meine Herberge ward immer und immer verändert, und nirgends fand ich eine bleibende Wohnung. Nunmehr ſehe ich mein himmliſches Vaterland ſchon nahe, zu deſſen Pforte mich mein Führer, mein Licht, mein Erlöſer gebracht hat, der vorangegangen iſt, mir in meines Vaters Hauſe eine Stätte zu bereiten. Bald wird er kommen, mich aufzunehmen, damit ich ſei, wo er iſt. Ja, Herr Jeſu, ich danke Dir, Du Anfänger und Vollender meines Glaubens!“ — Ach, hätten wir doch Alle ſolchen Glauben und ſolche Liebe, wie dieſer „mähriſche Bruder!“ —

dieſen großen Geiſt von einem Manne, der den Comenius entweder nicht geleſen hat, oder ihn gar nicht verſteht, ſo von oben herab behandelt zu ſehen. Studire doch der Herr Seminardirector erſt den Comenius, ehe er ſich ſolch ein Urtheil erlaubt, oder, wenn ihm das Latein des Comenius nicht paßt, dann nehme er die Geſchichte der Pädagogik von Raumer, Band II. Seite 48 bis 100, oder von K. Schmidt, Band III. Seite 324—353, oder das Schulblatt für die Provinz Brandenburg von 1859, Seite 569—583, und da wird er das Verdienſt des Comenius auch um die niedere Volksbildung vielleicht beſſer beurtheilen lernen und dem Comenius nicht ſeinen unſterblichen Ruhm antaſten. Und wenn Ratichius und Comenius wirklich keinen Einfluß auf das brandenburgiſche Schulweſen ausgeübt hätten, wiewohl das ganze deutſche Schulweſen durch ſie gehoben wurde, warum denn dieſe Männer anführen? Ich ſehe davon gar keinen Grund ein.

Nachdem auf ſolche Weiſe die Geſchichte des Schulweſens dieſer Periode im eigentlichen Stammlande erledigt iſt, werden die unter Johann Sigismund und dem großen Kurfürſten Friedrich Wilhelm erworbenen Landestheile noch kurz erwähnt. Es ſind:

1) Jülich, Mark und Ravensberg; Jülich, wie S. 145 berichtigt wird, iſt irrthümlich hier mit aufgeführt, aber auch dieſe Berichtigung bedarf wieder der Berichtigung: es ſind die Grafſchaft Mark, das Herzogthum Cleve und die Grafſchaft Ravensberg, welche auch nicht 1609, wie Thilo angiebt, ſondern erſt 1614 durch den Vertrag zu Xomten, oder noch genauer durch den zu Düſſeldorf 1647 abgeſchloſſenen und 1666 beſtätigten Vertrag dauernd zu Brandenburg kamen. Für dieſe Länder ſind zwei Kirchenordnungen erſchienen, die auch auf die Schulen mit Rückſicht nehmen. Es ſind dies a) die Märkiſche (für die Grafſchaft Mark) reformirte Kirchenordnung des Kurfürſten Friedrich Wilhelm vom Jahre 1662, welche Thilo ganz fälſchlich ſchon S. 7 unter den Geſetzen für die Kurmark allegirt hat. Der bekannte, auch von mir oben citirte Paſſus: „daß hin und wieder ſowohl in Dörfern, Flecken als in Städten wohlbeſtellte

Schulen angeordnet würden" ist aus dieser Kirchenordnung und hat also für die Kurmark gar keine Geltung.

b) Die Lutherische Kirchenordnung für das Herzogthum Cleve und die Grafschaft Mark von 1687, ein sehr wichtiges Zeugniß für den Stand des damaligen Schulwesens und die auf dasselbe gerichteten Bestrebungen. Die betreffenden Stellen hier wörtlich anzuführen, würde zu weit gehen; ich gebe deshalb nur die Hauptpunkte daraus: Die schon bestehenden Schulen in Städten wie in Kirchspielen (in Dorfschulen) sollen mit Fleiß erhalten, Neben- oder Winkelschulen nicht gestattet werden. In großen Kirchspielen können mit Bewilligung der Prediger, Kirchenräthe ꝛc. Nebenschulen in abgelegenen Dörfern eingerichtet werden. Die Schulen sollen mit dem Gebet: Komm, heil'ger Geist ꝛc. angefangen und beendet, auch sollen täglich zwei Kapitel aus der Bibel gelesen werden. Die Schuldiener sollen die Kinder in der lutherischen Religion erziehen, zum Gehorsam gegen Eltern, Obrigkeit, Prediger, Lehrer ermahnen, in den freien Künsten, Sprachen (bezieht sich natürlich nur auf Stadtschulen), in Sitten und allen Tugenden, vornehmlich in der Gottesfurcht unterweisen, ihnen auch mit gutem Beispiel vorangehen. Sonnabends soll Luthers Katechismus „eingebunden" werden; an Sonn- und Festtagen sollen die Lehrer die Schüler nach der Kirche führen, sie in Ordnung halten, nach der Predigt fragen, auch rationem absentium et petulantium alsbald dabei halten. — Es sollen einerlei praecepta gelehrt werden, damit die Jungens mit mancherlei praeceptis nicht beschwert, noch im Lauf des Studirens irre gemacht werden. Die halbjährlichen Ferien sollen nicht über vier Wochen ausgedehnt werden. — In den Städten ist der Rector das Haupt der Schule und hat über die Schüler, wie über die Lehrer zu wachen. — Die Disciplin soll zuerst durch Worte, dann aber mit Ruthen, jedoch glimpf- oder bescheidentlich aufrecht erhalten werden. — Die Schullehrer sollen in den Caventen (Conferenzen) erscheinen; die Prediger sollen die Kirchspielschulen monatlich einmal visitiren; halbjährlich soll ein Examen stattfinden. — Welcher Schulmeister

ſich dieſer Schulordnung nicht fügt, kann nach vorausgegangenen Ermahnungen ſchließlich ſeines Amtes entlaſſen werden. —

Dieſe Schulordnung iſt ein herrliches Zeugniß aus der Regierungszeit des großen Kurfürſten; ſie hat nicht blos Bedeutung für Cleve und Mark, ſondern für das ganze Brandenburger Land, inſofern ſie Zeugniß ablegt von den damaligen Beſtrebungen und dem Geiſte der Regierung. Unverkennbar iſt der Einfluß der Ideen des Comenius auf dieſe Schulordnung, und es wäre wohl der Mühe werth, nach dem Verfaſſer und deſſen Bildungsgange zu forſchen und zu unterſuchen, ob und wie weit der große Kurfürſt bei der Abfaſſung ſelbſt mit betheiligt geweſen. Aber von Herrn Thilo erwarten wir ſo etwas vergeblich; er hat ſich die Sache ungeheuer bequem gemacht. Er weiſt nur auf eine Geſetzſammlung hin, in der die betreffenden Kirchenordnungen ſtehen; außerdem ſagt er über dieſelben Folgendes: „Das Schulweſen der reformirten Gemeinden erhielt 1662 in der märkiſchen reformirten Kichenordnung des großen Kurfürſten, das der lutheriſchen in der lutheriſchen vom Jahre 1687 einzelne (?) Beſtimmungen, welche es, da es den Kirchengemeinden zugehörig war, ſtaatsobrigkeitlich zu regeln begannen.“ Das iſt wieder eine jener beliebten Thilo'ſchen Wendungen, ſo tief und ſo geheimnißvoll, daß ſie kein Menſch verſtehen kann. Und nun werden aus der oben angeführten Schulordnung der lutheriſchen Kirchenordnung nicht etwa die weſentlichen Beſtimmungen angeführt, ſondern nur der Anfangsſatz: „Die öffentlichen Kirchſpielſchulen ſollen erhalten werden, Winkelſchulen, wie damals die gegenwärtigen Privatſchulen genannt wurden — in dieſer nicht einmal zutreffenden Erklärung*) ſoll wahrſcheinlich ein kleiner Hieb auf die jetzigen Privatſchulen, vielleicht auch die Berliner, liegen — nicht geſtattet ſein.“ — Das iſt alles, was Herr Thilo aus jenem in der Geſchichte des preußiſchen Schulweſens ſo wichtigen Schulordnungen anführt, und der Leſer kann daraus einen Schluß ziehen, wie gründlich und ſicher der Geſchichtsſchreiber des

*) Vergl. D. Rittershauſen. S. 38 u. 69.

preußiſchen Volksſchulweſens in ſeiner Geſchichtsdarſtellung überhaupt verfährt.

2) Als zweite Erwerbung wird das Herzogthum Preußen (Oſtpreußen: 1619) angeführt. Es wird berichtet, daß unter den Hochmeiſtern in Königsberg ſchon Schulen beſtanden hätten; Dorfſchulen werden in den Verordnungen von 1568 und 1598 erwähnt. Herr Thilo, der ſich über die „Leute von kurzem Gedächtniß“ moquirt hatte, bezeugt gerade bei der Geſchichte dieſes Landes ſein langes Gedächtniß: in der mittleren Vorgeſchichte bringt er ganz dieſelbe Periode, die er ſchon in der älteren Vorgeſchichte (S. 9) behandelt hat, noch einmal (S. 16); hier ſchreibt er den betreffenden Paſſus aus Römer's „Preußiſchem Unterrichtsweſen“ (I. 93) faſt wörtlich ab, und natürlich wieder mit Weglaſſung gerade der Hauptſachen, der weſentlichen Beſtimmungen der Verordnungen.

3. Pommern. Thilo bleibt ſeiner Eintheilung nicht treu; Er faßt ganz Pommern zuſammen, kommt damit alſo ſchon in die folgende Periode. 1648 kam Hinterpommern mit dem Fürſtenthum Kammin an Brandenburg; das Herzogthum Vorpommern mit Damm in und Gollnow erſt 1720; er beweiſt damit ſelbſt, daß ſeine Eintheilung nicht haltbar iſt. — Es wird hier die pommerſche Kirchenordnung von 1563 erwähnt, „die noch keine Dorfſchule kennt.“

4. Schließlich wird auch das Magdeburgiſche erwähnt und irgend woher abgeſchrieben, daß erſt nach dem dreißigjährigen Kriege hier der Verſuch gemacht wird, die Grundlagen eines evangeliſchen Schulweſens zu ſchaffen. In der vom Adminiſtrator Auguſt — man erfährt nicht, welche Bewandtniß es mit dieſem Adminiſtrator hat — 1652 erlaſſenen Kirchenordnung werden die Küſter unter Anderem auch angewieſen, die Knaben und Mägdlein ſchreiben zu lehren, ſie auch im Kirchengeſange zu unterrichten, worüber die Prediger zu wachen haben, auch ſollen ſie das Volk ernſtlich ermahnen, ihre Kinder in die Schule zu ſchicken. Eine allgemeine Kirchenviſitation unterſtützte und förderte die Durchführung obiger Beſtimmungen und zog weitere Verordnungen nach ſich, nämlich das Viſitationsdecret

von 1656 und eine Schulordnung von 1658, deren Bestimmungen bis Ende des Jahrhunderts „dieselben blieben", soll wahrscheinlich heißen „Geltung behielten", diese Bestimmungen werden wieder nicht angeführt. Ich muß mich auch mit diesem Hinweise begnügen, da mir die Quellen nicht zu Gebote stehen: da die Bestimmungen überhaupt nur einen kleinen Theil des preußischen Staates betreffen, so darf ich sie auch hier um so eher übergehen. Hiermit schließt der Verfasser die Betrachtung der einzelnen Territorien; nun aber kommt er in einem Athem, ohne Absatz oder sonstiges Zeichen vom Speciellen wieder aufs Allgemeine, indem er einen Schlußblick auf die Ergebnisse der Entwickelung des niederen Schulwesens aus der älteren Vorgeschichte wirft, eine Zusammenfassung, die, da sie sich überhaupt auf die ganze Periode bezieht, in der die Schulen keine Kirchenanstalten waren, noch gar nicht hierher gehört, sondern etwa am Ende der Regierung Friedrichs II. an ihrer Stelle sein würde.

Aber ich muß hierbei noch auf das schiefe Urtheil Thilo's aufmerksam machen, wenn er sagt: „In dieser Periode ist die Schule lediglich dem Interesse der Kirche überlassen, welche die Gründung und Versorgung derselben übernimmt und die Gegenstände angiebt, welche in Behandlung kommen sollen; Katechismus, Lesen und Singen der kirchlichen Lieder. Der Landesherr zieht das anhebende Schulwesen in seine Cognition (das ist wieder einmal ein feiner Gedanke, der darum auch lateinisch ausgedrückt werden muß: der Landesherr nimmt Kenntniß vom anhebenden Schulwesen! Natürlich, als oberster Kirchenherr, der ja auch die Kirchenordnungen erläßt, cuius regio, eius religio.) und sichert sich für die Zukunft einen maßgebenden Einfluß. (Es ist noch gar kein Gedanke daran, daß das Schulwesen einst unter die Oberaufsicht des Staates kemmen werde, also kann auch der Landesherr auf diese Zeit hin sich keinen maßgebenden Einfluß sichern wollen. Nirgends tritt diese Absicht des Landesherrn in den Kirchenordnungen zu Tage; Herr Thilo beliebt hier zu phantasiren.) Für den Augenblick war weder die landesherrliche Macht groß genug, um mit Erfolg auf

Patrone und deren Gemeinden (gehörten die Gemeinden etwa den Patronen? Statt „deren“ müßte es einfach heißen „die“) zu wirken, noch auch der Wille ernstlich und die Einsicht sicher genug. (Die politische Lage, der dreißigjährige Krieg und die theologischen Zänkereien, die nicht einmal die Kirche zur ruhigen Entwickelung kommen ließen, wie viel weniger die Schulen, waren die Haupthindernisse.) Was an Schulen in jener Zeit vorhanden ist, ist in den Städten von schwächlicher und ärmlicher Einrichtung, hin und wieder auf dem Lande nichts anderes, als ein küsterliches (!) Geschäft (!). Die Schulen waren ein küsterliches Geschäft! Punktum. Sela. Damit schließt Herr Thilo seine ältere Vorgeschichte, finis coronat opus, und ich kann mir wohl denken, wie wohlig ihm zu Muthe gewesen sein mag, als er diesen sichern Anfang fertig gebracht hat. Aber ich bin noch nicht fertig mit ihm. Ganz abgesehen von der Oberflächlichkeit und Flüchtigkeit, die sich schon in diesem ersten Anfange kundgiebt, ganz abgesehen davon, daß die Uebersichtlichkeit ganz fehlt und daß Dem, der nicht mit der Geschichte des Schulwesens im brandenburg-preußischen Staate vertraut ist, durch Thilo auch keine Bekanntschaft damit vermittelt, im Gegentheil, daß er durch eine solche Geschichtsschreibung erst recht confus gemacht wird, habe ich doch gerade bei diesem Anfange auf seine schiefen Ansichten über die Gründung dieses Schulwesens näher einzugehen. Wenn er sagt: In diesem Zeitraume ist die Schule lediglich dem Interesse der Kirche überlassen, welche die Gründung und Versorgung derselben übernimmt, und wenn nun die niedere Stufe, auf der die Schulen in dieser Periode stehen, damit in Verbindung gebracht wird, so liegt darin ein gewisser Vorwurf gegen die Kirche. Ich würde auf solche Gedanken gar nicht gekommen sein, wenn nicht diese Verbindung schon in seinem großartigen Vorausblicke S. 6 vorkämen, wo er sagt: „was im Verfolg und auf Veranlassung der Visitations- und Consistorial-Ordnung von 1573 sich als Schulwesen für das Volk nach und nach ausbildet, kommt sehr gelegentlich, sehr spärlich, sehr armselig, allezeit im Anschlusse an die Kirche (ist auch bei Thilo gesperrt gedruckt)

und unsicher an den Tag", als ob die Kirche an dieser Armseligkeit Schuld hätte! Da spricht er auch S. 8 von dem niedern Schulwesen, „das noch in den rohesten Anfängen steckte und der Kirche aufs Vollständigste einverleibt war." Es kommt mir vor, als wolle Herr Thilo den Staat auf Kosten der Kirche erheben; aber das gelingt ihm doch zu schlecht. Er zeigt höchstens, daß er das Wesen und Wehen des Geistes in unserer evangelischen Kirche — ich will einmal dieses Wort, das leider Gottes immer noch einen Begriff bezeichnet, das seiner Realisirung harrt, beibehalten — gar nicht versteht. Gerade die evangelische Kirche ist es, die das ganze deutsche Volksleben gehoben und veredelt und unter furchtbaren Kämpfen gegen äußere und innere Feinde — denn nicht jeder, der sich auf die Satzungen irgend eines Symbols steift oder der die biblischen Geschichten auswendig gelernt hat, ist deswegen ein echter evangelischer Christ — den mittelalterlichen Feudalismus vernichtet und die ganze moderne Staatsentwickelung begründet hat. Der moderne Culturstaat ist das Product der evangelischen Kirche, die ihre Segnungen nun auch über katholische Länder verbreitet. (? D. R.) Sie ist es, die die allgemeine Volksbildung begründete, indem sie die geistige Bildung auch des Niedrigsten und Aermsten verlangte, die Schulen stiftete, die durch Stellung des Menschen auf sich selbst, anstatt auf die Autorität der Kirche und deren Priester, den Menschen zur sittlichen Freiheit, zu der uns Christus befreit hat, befähigte, die dadurch zum Sauerteige im deutsch-nationalen Leben geworden ist, die das deutsche Selbstbewußtsein hob, ja, die eine zweite classische Periode in unserer Litteratur geschaffen, wie die Vermählung des deutschen Geistes mit dem christlichen die erste geschaffen, die uns auch politisch vom ausländischen Einflusse, vom römischen und französischen durch Friedrich II., wie in neuester Zeit vom österreichischen befreite und das deutsche Volk sich selbst wiedergab. Die Repräsentanten des evangelischen Princips im Volksschulwesen sind Amos Comenius und Johann Heinrich Pestalozzi, gerade die Männer, die der Herr Seminardirector Thilo nur so en passant erwähnt und dabei herabsetzt. Ohne tieferes Verständniß für geschichtliche Er-

eigniſſe, nur von kleinlichen Anſichten geleitet, die ſeinen Blick gefangen halten, raubt er unſerer evangeliſchen Kirche ihre Krone und macht ſie damit zu einem Geſpötte ihrer Feinde. Wenn ein Katholik ſo oder ähnlich ſchriebe, dann könnte man höchſtens bedauern, daß durch die kirchliche Spaltung ſogar die hiſtoriſche Wahrheit getrübt wird; aber wenn ein evangeliſcher Chriſt und noch dazu ein Mann, der ſchon ſeiner Stellung nach zu einer Leuchte in der evangeliſchen Kirche berufen ſein ſollte, ſo ſeine Kirche und ihr Verdienſt in den Staub tritt, ſo iſt das unerhört und verdient ſchon deshalb die ſchärfſte Rüge. — Alſo nicht die Kirche iſt Schuld an dem dürftigen Schulweſen, ſondern das iſt ihr Ruhm, daß ſie auf die Nothwendigkeit einer allgemeinen Volksſchule hingewieſen, dieſelbe auch angebahnt und Volksſchulen gegründet hat. Daß dieſe Anfänge ſehr gering waren, das nimmt der Kirche ihr Verdienſt nicht; ſie hat doch Großes, Gewaltiges, Welterneuerndes geſchaffen, doch wollen wir dabei nicht verkennen, daß auch andere Zeitereigniſſe dieſes ihr Beſtreben unterſtützten: das Wiedererwachen der claſſiſchen Studien, die Erfindung des Linnenpapieres und der Buchdruckerkunſt, die Ausbreitung des Handels und die Vervollkommnung der Induſtrie; dieſe Ereigniſſe allein hätten es aber nicht geſchafft, wenn nicht der evangeliſche Geiſt die Triebfeder geweſen wäre. Anſtatt daß Herr Thilo das anerkannt und gewürdigt, anſtatt daß er die Gründung der Volksſchulen auf ihr wahres Princip zurückgeführt hätte, weiß er nur von der Armſeligkeit der damaligen Schulen zu berichten, die der Kirche aufs Vollſtändigſte einverleibt waren. Und dieſer Mann hat die Stirn, von ſich zu ſagen, daß er als Director des Seminars nach Erfurt berufen geweſen ſei, um der Anſtalt einen Sinn und Geiſt zuzuleiten, welcher ſich der Gemeinſchaft am Evangelium mehr zu freuen wüßte, als der bis dahin gepflegte es zu thun vermocht hatte! — Das iſt alſo der ſichere Anfang zur geſchichtlichen Seite der Schulkunde! Wir danken ſchön dafür!

(Fortſetzung folgt.)

IV.

Vorschlag einer neuen Lesemethode.

Die Verschiedenheit der Methoden im Leseunterrichte findet ihren Grund in der Eigenthümlichkeit seiner Aufgabe, die sich aus dem Verhältnisse der lebendigen und der Schriftsprache ableitet.

Die lebendige Sprache im eigentlichen Sinne (die Rede von der Sprache der Augen, der Geberden, der Natur u. s. w. ist eine uneigentliche,) besteht 1) aus einfachen selbständigen Lauten (Grundlauten); 2) aus Lautverbindungen, die man organische Ganze in dem Sinn nennen kann, daß sie keine bloße Aneinanderreihung einzelner Laute, sondern eine Verschmelzung zweier verschiedener Laute zu einem neuen Ganzen sind, so daß aus der bloßen Zusammensetzung der Theile das Ganze sich nicht bilden läßt. Eine solche Verbindung sind zuerst die Doppellauter, welche aus zwei Grundlautern nicht durch deren Aufeinanderfolge oder Zusammensetzung entstehen, sondern durch eine solche Verwandlung Beider, daß sie zu einem neuen Ganzen sich vereinigen, in welchem man weder den einen noch den andern genau unterscheiden kann. So hört man im Doppellauter au weder a noch u deutlich, auch wird er bekanntlich nicht durch ein Nacheinanderaussprechen des a und u erzeugt, sondern durch einen einzigen Ansatz der Stimme, durch eine eigenthümliche organische Verrichtung. — In noch höherem Grade verdienen den Namen „organische Ganze" die Umlaute, in welchem die Unterschiede der Bestandtheile noch mehr verschwinden und eine noch innigere Verschmelzung zweier Grundlauter eintritt.

Diese Grundlauter, Doppellauter und Umlaute können wohl passend unter dem Namen Selbstlauter zusammengefaßt werden. Für sie ist die Bezeichnung durch äußere Zeichen leicht, da sie einfach sind oder sich in einfache Bestandtheile auflösen lassen.

Schwierig ist dies dagegen bei einem Mitlauter. Denn

dieſer iſt, wie es auch ſein Name andeutet, kein ſelbſtändiger Laut; er kommt nie wie die Selbſtlauter als Silbe oder Wort vor, kann auch nicht als ſelbſtändiger Laut vollkommen dargeſtellt werden, ſondern tritt in der Sprache ſtets nur in Verbindung mit einem Selbſtlauter auf, in welchem er gleichſam zur Erſcheinung kommt. Indeſſen kann er doch als Laut mit dem Ohre aufgefaßt werden, wenn er auch nicht einzeln ausgeſprochen werden kann; und deshalb konnte auch er ein ihn bezeichnendes äußeres Zeichen finden, obgleich die Bedeutung deſſelben bei ihm weit mehr in der Sprache ſchwankt als bei den Selbſtlautern.

Die Verbindungen des Mitlauters mit den Selbſtlautern können nun auch als „organiſche Ganze" betrachtet werden, weil ſie entgegengeſetzte Arten von Lauten zu einem Ganzen verſchmelzen.

Werden nun alle dieſe Laute und Lautverbindungen durch Zeichen bezeichnet, ſo können durch Beobachtung der entſprechenden Reihenfolge Worte und Sätze und die ganze lebendige Sprache durch Zeichen dargeſtellt werden, und ſo entſteht die Schrift, und die Kunſt, in ihr die lebendige Sprache wiederzufinden, gleichſam das Todte wieder lebendig zu machen, iſt das Leſen im weiteren Sinne. Im engeren beſteht es in der Kunſt, in der bloßen äußeren Aneinanderreihung von Zeichen die entſprechenden innern ſogenannten organiſchen Lautverbindungen zu erkennen.

Dies findet nun am meiſten Schwierigkeit in Bezug auf den Mitlauter: einmal wegen ſeiner Natur im Allgemeinen, dann im Beſonderen in der deutſchen Sprache, weil er da in ſehr verſchiedenen und mannichfaltigen Verbindungen auftritt. Die Beſeitigung dieſer Schwierigkeit iſt die Hauptaufgabe des Leſeunterrichtes*) und in ihrer Löſung findet ſich der Abweichungspunkt der verſchiedenen Leſemethoden.

Es giebt nämlich in dieſer Beziehung einen doppelten Weg, einen unmittelbaren und einen mittelbaren.

Der unmittelbare beſteht darin: Das organiſche Ganze einer Lautverbindung nicht zu trennen, ſondern für das Zeichen

*) Der Unterricht beim Leſen, welcher dadurch den Sinn gut auszudrücken lehrt, iſt nicht eigentlicher Leſe- ſondern Vortragsunterricht.

eines jeden Mitlauters unmittelbar ſeinen Laut als ſolchen, wie er in einer Lautverbindung wirklich klingt, auffaſſen zu lehren. Für dieſen ſind bis jetzt die Syllabir- und Verbalmethode vorgeſchlagen worden, die aber wohl deshalb nicht in Gebrauch kamen, weil man nicht alle Hülfsmittel, die uns zur Erleichterung derſelben zu Gebote ſtehen, zu einem Zwecke vereinigte.

Der mittelbare Weg beſteht darin, daß man durch eine Vorſtellung, welche der des Mitlauters verwandt iſt, dieſe ſelbſt hervorruft. Dazu dienen nach der Meinung Graſer's die Mundſtellungen, welche mit dem Ausſprechen des Mitlauters verbunden ſind, nach einem andern Verfahren Lautverbindungen, welche entweder wie bei der alten Buchſtabir- oder Nominalmethode die Namen der Buchſtaben, oder wie bei der durch Olivier ausgebildeten Methode ausdrücklich zu dieſem Zwecke gewählte Lautverbindungen ſind. Nach einem dritten Verfahren dienen dazu **Töne**, die aus Lautverbindungen entſtehen, in welchen ein Mitlauter enthalten iſt, welche aber das Grundlauterelement ſoviel als möglich abzuſtreifen und dem reinen Mitlauter ſo nahe als möglich zu kommen ſuchen. Solche Töne bilden die Grundlage der eigentlichen Laut- oder Lautirmethode, die von Stephani eingeführt worden iſt.

Der mittelbare Weg iſt immer eine Trennung des organiſchen Ganzen der Lautverbindung, die nur durch die Aehnlichkeit der ſo entſtehenden unorganiſchen Verknüpfung im Geiſte des Kindes erzeugt werden ſoll; weil dies mit einem Auflöſen der Lautverbindungen in ihre Beſtandtheile Aehnlichkeit hat, ſo heißt dieſer mittelbare Weg auch die Elementirmethode.

Ihre drei Arten ſind nun etwas näher zu betrachten.

Die alte Buchſtabir- oder Nominalmethode war völlig principlos. Sie gelang nur, weil die Namen der Mitlauter meiſtens die einfachſten Lautverbindungen ſind, in welchen der Laut des Mitlauters zur Erſcheinung kommt. Dies war zwar nicht für die Entſtehung der Namen aber für die Wahl der Methode zufällig. Olivier erkannte dieſen Grund des Gelingens und machte daraus ein Princip, worauf er die Methode gründete, durch Anhängung eines leiſen e an jeden Mit-

lauter die Vorstellung desselben hervorzurufen. Durch einseitige und ausschließliche Anwendung dieses Mittels wird das Lesenlernen erschwert, und der Unterricht wird zu langweilig und ermüdend. Aus diesem Grunde und weil man jede Annäherung an die allerdings qualvolle Nominalmethode fürchtete, kam sie wohl nicht in Gebrauch, obgleich sie besser war als die Lautirmethode. Denn diese ist völlig verwerflich, weil sie auf einem ganz verkehrten Beginnen beruht. Sie will nämlich, um die in der Natur des Mitlauters liegende Hauptschwierigkeit bei dem Lesenlernen zu beseitigen, diese Natur selbst vernichten und den Mitlauter gewaltsam in einen Selbstlauter umwandeln. Darauf beruhen ihre großen Nachtheile.

Sie ist 1) unwahr, denn man lehrt den Kindern etwas Unwahres, wenn man sagt, daß es Laute der Mitlauter gäbe, die sie kennen zu lernen hätten. Diese giebt es nicht, und bei der versuchten Darstellung derselben werden stets Grundlauter mehr oder weniger mitklingen.

Sie ist 2) unnatürlich, denn sie zwingt die Kinder, Töne hervorzubringen, die im Leben nie vorkommen und das, was sie bedeuten sollen, nämlich die Laute der Mitlauter zu verstümmeln, wie dies z. B. bei den Mitlautern m und n geschieht, oder doch ungenau und schwankend und jeglichenfalls nur annähernd darzustellen.

Sie ist 3) häßlich und lächerlich, denn diese vermeintlichen Laute der Mitlauter, welche man den Kindern lehren will, sind keine natürlichen menschlichen Laute, sondern rohe Töne, und das, was Lehrer und Kinder bei der Ausübung der Lautirmethode thun, ist, was schon Graser fühlte, kein Sprechen, sondern ein Keuchen, Hauchen, Blasen, Lallen, Näseln, Summen, Zischen, Pfeifen, Brummen, Schnurren u. s. w. Den Kindern und auch den Erwachsenen ist das lächerlich, aber für Letztere ist es auch etwas Häßliches, denn es ist eine Entweihung der Sprache, und es verletzt das sittliche Gefühl, Menschen mit gesunden Hör- und Sprachwerkzeugen wie Taubstumme behandelt zu sehen.

Sie ist 4) unpractisch, denn den Kindern wird es sehr schwer, die Laute, wie verlangt wird, auszusprechen und noch

schwerer, aus der Aneinanderreihung dieser Laute die entsprechenden Lautverbindungen Silben und Wörter zu finden, die sie deshalb anfangs auch vielfach unrichtig aussprechen.

Weiche Laute lernen sie nie von den harten unterscheiden, wie b d und g (als weiches k) nie von p t und k, weil diese Laute, wenn sie selbständig dargestellt werden und hörbar sein sollen, stets hart ausgesprochen werden müssen. Ebensowenig ist der Unterschied von j ch und g (letztere beide in ihrer Verwandtschaft zu j gefaßt) darzustellen.

Die für das Lesenlernen und außerdem so wichtige Silbenabtheilung wird erschwert, weil durch das Lautiren in die Worte eine allgemeine Auflösung kommt, so daß alle Haltpunkte für Auffindung der Silben verschwinden.

Diese Nachtheile der Lautirmethode wurden auch sogleich bei ihrem Entstehen erkannt. Unter den Fachmännern war ihr entschiedenster Gegner Graser, und das unbefangene Urtheil der Laien hat sich in allen Ständen stets bis auf den heutigen Tag dagegen gesträubt.

Nur der Vollständigkeit wegen wird noch die Mundstellungsmethode Graser's beschrieben, da sie selbst- und vollständig wohl nie in Gebrauch gekommen ist und jeglichenfalls jetzt nur zur Aushülfe benutzt wird.

Nach Grasers Buche „Der erste Kindesunterricht, die erste Kindes-Qual, Baireuth und Hof 1819" ist sie (S. 83) eine „Auflösung der Wörter in ihre Bestandtheile für Aug' und Ohr", vom Lehrer und vom Schüler vollzogen. Der Schüler muß lernen (S. 85) „Die Stellung des Mundes, welche mit der Aussprache jedes Buchstaben verbunden ist, als eine Figur aufzufassen und wo möglich nachzubilden, so daß die Abbildung einer jeden solchen Stellung zum Buchstaben wird." — „So kommt es denn, daß der Schüler seine ganze Buchstabenschrift sich selbst bildet, ohne sie einer todten und steifen Vorschrift nachzubilden und, da der Lehrer keinen Buchstaben abgesondert vom Wort und dieses eben so wenig getrennt von einer Rede hervorbringt, sich das Schreiben und Lesen selbst lehrt, aber auch — zum Zweck sich's lehrt."

Man ſieht auch aus dieſen Worten wie aus den früheren Auseinanderſetzungen (S. 31—48) über die Verwerflichkeit der Lautirmethode, daß Graſer den Hauptnachtheil derſelben, daß ſie das organiſche Ganze der durch einen Mitlauter gebildeten Lautverbindungen zerreißt, vermeiden will. Aber er begeht durch das, was er an ſeine Stelle ſetzt, den Fehler der Zerſtörung der lebendigen Einheit der Sprache noch in weit höherem Grade, indem er ein anderes organiſches Ganze zerreißt, nämlich die nur ſichtbare Mundſtellung von dem nur hörbaren Laute trennt. Dadurch wird ſeine Methode noch weit unnatürlicher, häßlicher, lächerlicher und unpractiſcher als die Lautirmethode, weil ſich die Mundſtellung für einen Mitlauter noch weit ſchwerer individualiſiren läßt und an und für ſich noch weit weniger Bedeutung hat, als der Ton, der den Laut des Mitlauters darzuſtellen ſucht.

Als eine neue Methode iſt in der neueren Zeit auch die ſogenannte analytiſch-ſynthetiſche Methode aufgetreten. Ihr Name iſt unglücklich gewählt, denn man denkt dabei an die Methode, welche die denkende Welt verwandelt hat, die analytiſche oder kritiſche Methode des großen Immanuel Kant, welcher durch ſie die Wiedergeburt der Philoſophie und ſomit der Wiſſenſchaft hervorbrachte. — Durch dieſe Erinnerung bringt der Name das höchſt unangenehme Gefühl eines außerordentlichen Contraſtes hervor. Auch nannte der große Philoſoph ſeine Methode nur die analytiſche; gegen die Hinzufügung „ſyntetiſch“ würde ſich ſein logiſcher Geiſt geſträubt haben. Daß aber der Analyſis eine Syntheſis folgen mußte, verſtand ſich bei ſeiner Methode von ſelbſt, wie es ſich von jeder analytiſchen, auch beim Leſeunterrichte, von ſelbſt verſteht. Endlich iſt das ſo benannte Verfahren keine ſelbſtändige Methode, ſondern nur eine Modification der Lautirmethode, denn das Lautiren iſt bei ihr doch immer das, wodurch die Kinder leſen lernen. Sie müſſen nur die Laute — das Material des Lautirens — ſelbſt finden lernen, wodurch die Qual der Kinder einestheils vermindert, anderntheils vermehrt wird. Denn bei Erlernung von Künſten im engeren Sinne iſt überhaupt das Findenlernen

der Regeln und Elemente unnatürlich und peinlich. Ein Clavierlehrer beginnt seinen Unterricht nicht etwa damit, daß er dem Schüler einen Accord vorspielt und ihn nun die Töne, die seine Bestandtheile sind, daraus finden läßt; kein Fechtlehrer läßt selbst den wissenschaftlich strebenden Jüngling in der ersten Fechtstunde die Motionen und die einzelnen Stöße selbst finden, der Student würde entschieden gegen diese langweilige Methode protestiren. Am unnatürlichsten und peinlichsten ist aber diese Lehrmanier bei Kindern, die noch gar nicht wissen, was Lernen ist, an ein zusammenhängendes planmäßiges Lernen erst gewöhnt werden sollen und nun gezwungen werden, mit Nachdenken und mit Auffinden von etwas anzufangen, was unmittelbar keinen practischen Nutzen hat. Bei den Kindern, die zum erstenmal Schüler sind, muß alles unmittelbar practisch, muß sogleich ein freudiges Können sein. Das kann die Lautirmethode überhaupt nicht erreichen. Das Lebensvolle aber, was sie in der Gestalt der sogenannten analytisch-synthetischen Methode in den Leseunterricht bringen will, kann auf weit bessere und nützlichere Weise erreicht werden, wie dies die Darstellung der neuen Lesemethode zeigen wird.

Die Bilder, welche man mit dieser besonderen Manier der Lautirmethode verbindet, können mit jeder Methode verbunden werden; besser aber, wenn es nicht geschieht, da die Bilder mehr zerstreuen als sammeln und für den Hauptzweck des ersten Schulunterrichtes, der Concentrirung der Aufmerksamkeit, der ohnedies mit sehr großen Schwierigkeiten verknüpft ist, sehr hinderlich sind. Das Belebende derselben kann weit zweckmäßiger auf andere Weise erreicht werden.

Merkwürdig ist es, aber erklärlich, daß der Character des Lächerlichen, welcher der Lautirmethode ursprünglich eigen ist, ihr auch noch in ihrer verbesserten Gestalt anhängt; denn Fischbuch und Fischmethode sind überall, wo der Fisch im Elementarbuche den Anfang macht, bei Jung und Alt und bei allen Ständen ein Gegenstand des Lächelns oder Lachens, und der Grund dieses Lächerlichen liegt in der Unnatürlichkeit der Lautirmethode.

Alle die gerügten Mängel der bisherigen Methoden vermeidet nun die Methode, die ich vorschlage, und die man die neue Silbenmethode nennen könnte, und erreicht neue Vorzüge. Damit dies gelingt, muß der Lehrer nur selbstthätige und lebendige Auffassung und Nachahmung von den Kindern fordern, denn darin besteht in diesem Alter die einzig wahre natürliche Selbstthätigkeit.

Vorbereitung.

Gehör- und Sehübungen mit Benutzung von Pappbuchstaben. Dahin gehört: Die Kinder lernen die Buchstaben nicht dem Namen oder Laut nach, sondern nur nach der Beschreibung kennen; sie lernen ähnlich gestaltete und ähnlich lautende Buchstaben unterscheiden, Silben umkehren z. B. la — al, auf — fau ꝛc. Zweckmäßige Beschäftigung für die Kindergärten.

Erste Hauptstufe.

Kennenlernen der Selbstlauter d. h. Grundlauter, Umlaute und Doppellauter durch ein einfaches Vor- und Nachsprechen. Die Buchstaben sind dargestellt durch Pappbuchstaben. Die Doppellauter müssen als ein Buchstabe dargestellt sein. Die Kinder lernen sie aber auch zusammensetzen. Sie lernen auch jeden Selbstlauter aus der Menge aller herausfinden.

Zwischenstufe.

Die Kinder lernen Worte lesen, welche die Selbstlauter selbst sind oder daraus gebildet sind: Aue, Ei, eia. — Gelegenheit zum Anfang des Bekanntwerdens mit großen Buchstaben, das durch alle Stufen hindurch fortgesetzt wird.

Zweite Hauptstufe.

Lesenlernen von den Lautverbindungen, welche aus einem Mitlauter zu Anfang und einem Selbstlauter am Ende bestehen.

Es geschieht durch bloßes Vor- und Nachsprechen ohne die leiseste Andeutung des Lautes oder des Namens der Consonanten. — Wenn sie einen Consonanten z. B. g mit e lesen können, lernen sie die übrigen Lautverbindungen dieser Stufe, die

durch h gebildet werden, so lesen: e wird der Reihe nach mit allen andern Selbstlautern vertauscht; die Kinder werden die so entstehenden Lautverbindungen je nach der Fähigkeit entweder von selbst (was mir die Erfahrung gelehrt hat) oder doch mit leichter Mühe lesen lernen: he, ha, hi, ho, hu, hä, hö, hü, hei, heu, häu. Hieran knüpft sich eine mannichfache angenehme Selbstthätigkeit.

Die beste Reihenfolge für die Consonanten dürfte vielleicht folgende sein: „h j w", Uebergänge vom Selbstlauter zum Mitlauter; „ch g b d", die den Uebergängen verwandtesten Mitlauter; „l m n", schmiegsame; „r ſ sch f v", scharfe; „p k t" Dumpflauter; „z q pf ſp ſt", Doppelconsonanten. Jeder dieser letzteren muß durch einen Pappbuchstaben dargestellt und beim Leseunterrichte als einfacher Mitlauter behandelt werden. Dies geschieht auch mit den übrigen Doppelconsonanten, die erst auf der folgenden Stufe vorkommen: chs, r, ng, nk, tz. Dies ist für das Lesenlernen eine große Erleichterung, die bei der Lautirmethode wenigstens nicht in derselben Ausdehnung möglich ist. — Außerdem werden noch durch einen Pappbuchstaben dargestellt: „ch ck dt ß sch th."

Das Zusammensetzen geht durch alle Stufen mit immer größerer Selbstthätigkeit; anfangs müssen die Kinder nur aus den gegebenen Buchstaben das, was sie lesen gelernt, zusammensetzen; die dafür zweckmäßigen Einrichtungen: die sogenannte Lesemaschine oder ein bloßer Kasten mit Fächern sind in den Volksschulen schon im Gebrauch.

Nebenstufe.

Die Kinder lernen aus dem Kopfe ohne Hülfe der Vertauschung unter Vorzeigung des betreffenden Mitlauters antworten auf die Fragen: Wenn ein Consonant mit e am Ende se klingt, wie klingt er mit — nun werden die oben genannten 10 Selbstlauter der Reihe nach genannt. he, hi, ha, ho, hu, hü u. s. w. oder: Wie klingt h mit e, a, i, o, u, ü ꝛc. Das werden die Fragen, wodurch die Kinder immer auf das Lesen einer Lautverbindung dieser Klasse geführt werden.

Zwiſchenſtufe.

Leſenlernen von Worten, die aus den Lautverbindungen dieſer Stufe gebildet ſind und zur großen Freude der Kinder ſchon zu Anreden wie: „meine gute Mama!“ verbunden werden können. Wohlhabende Kinder können ſelbſt einen Kaſten mit Pappbuchſtaben haben und zu Hauſe ſolche Anreden zuſammenſetzen, was die Freude der Kinder außerordentlich ſteigert und die der Eltern erweckt.

Dritte Hauptſtufe.

Leſenlernen, Umkehren von Lautverbindungen mit einem **Selbſtlauter** zu Anfang und einem **Mitlauter** am Ende.

Die Lautverbindungen der zweiten Stufe werden umgekehrt und dies durch Nachſprechen gelernt. le — el, ſche — eſch; re — er ꝛc. Zuſammenſetzen. Das Umſtellen (le — el und el — le) macht den Kindern viel Vergnügen. Elffache Selbſtlauter = Vertauſchung. Wenn die Kinder **el** leſen können, können ſie auch al, il, ol, nl, ül, aul ꝛc. leſen.

Nebenſtufe.

Die Fragen, die ſie beantworten lernen müſſen, um die Lautverbindungen dieſer Klaſſe ſtets ohne Vertauſchung leſen zu lernen, lauten: Wie klingt dieſer Buchſtabe (er wird vorgezeigt mit **e** am Ende? wie klingt er mit **e** vorn? wie mit **a** am Ende? wie mit **a** vorn?

Die Kinder lernen die Eigenthümlichkeiten des **h, g, s, chs, x** kennen.

Zwiſchenſtufe.

Leſenlernen von den Zuſammenſetzungen, die jetzt gebildet werden können. Nun kommen ſchon Sätze vor, z. B.: die Schule iſt aus. Große Buchſtaben.

Vierte Hauptſtufe.

Verdoppeln. Leſenlernen von Worten mit einem Mitlauter am Anfang und Ende und einem Selbſtlauter in der Mitte.

Es geſchieht, indem der Selbſtlauter erſt zum erſten und

dann zum zweiten geſchoben wird. (Fi — iſch). Beide entſtehende Lautverbindungen (Fi und iſch) kann das Kind leſen, dann ſchiebt der Lehrer das Wort zuſammen und lieſt es vor, was die Kinder bald ſelbſt — auch ohne Verſchieben — können werden, da keine andere Veränderung mit dem Worte vorgeht, als daß der Selbſtlauter verdoppelt wird. Selbſtlautervertauſchung und Zuſammenſetzen.

Nebenſtufe.

Es werden Worte gebildet und geleſen, die durch Vertauſchung der Mitlauter entſtehen z. B. F, T vor „iſch"; M, K, P, R vor „oſt"; H, G, M, W vor „ut" oder „uth".

Zwiſchenſtufe.

Wie bisher. Jetzt können die Kinder ſchon durch die Zuſammenſetzung ſagen: „ich will leſen lernen" und können mit einander reden. „Biſt Du mir gut?" „Ich bin Dir gut" oder zu Hauſe die Kinder zu den Eltern: „Guter Vater, gute Mutter, ich habe Dich ſehr lieb."

Große Buchſtaben. Kennenlernen des Unterſchiedes zwiſchen Selbſtlautern und Mitlautern.

Fünfte Hauptſtufe.

Ein „e" hinzuſetzen. Leſenlernen von Lautverbindungen, in denen mehrere Conſonanten nach einander folgen. Dieſe Stufe iſt dreitheilig.

Erſter Theil.

Nur 2 Mitlauter nach einander und nur am Anfang. Das „e" zum erſten Mitlauter ſetzen. Der Lehrer zeigt den Kindern ein ſolches Wort z. B. „blau" als das zu leſende Wort, fragt, wie der erſte Mitlauter mit e klinge, läßt dann die übrige Lautverbindung („lau"), ſie von b etwas entfernend, leſen, und ſagt ihnen dann, wie das ganze Wort, (es wieder zuſammenſtellend) laute und wiederholt dies an den Wörtern dieſer Claſſe ſo lange, bis die Kinder von ſelbſt und ohne Verſchieben ein ſolches Wort leſen lernen. Das geht ſehr leicht, weil es wirklich ein natürliches Bedürfniß für Kinder iſt, zwiſchen 2 Con-

ſonanten zur Erleichterung der Ausſprache ein e einzuſchieben. Darum thut es meiner Methode auch keinen Eintrag, wenn ſie ſich in dieſem einzigen ſehr beſchränkten Falle der Buchſtabirmethode nähert, von der ſie im Ganzen weſentlich unendlich verſchieden bleibt.

Zuſammenſetzen. Elffache Selbſtlautervertauſchung bla, bli, blo, blu, blei u. ſ. w.

Nebenſtufe.

Mitlauter werden vertauſcht z. B. Blau, Schlau, Flau; Gnade, Grade; Trab, Grab; Schmecken, Schnecken, Schrecken ꝛc.

Zwiſchenſtufe wie bisher.

Zweiter Theil.

Nur 2 Mitlauter nach einander und nur am Ende.

Das „e“ zum zweiten Mitlauter ſetzen z. B. alte — alt; Arme — Arm; Arge — Arg. Zuſammenſetzen und Selbſtlautervertauſchung z. B. echt, acht, icht, ocht, ucht, ücht ꝛc.

Nebenſtufe.

Mitlautervertauſchung z. B. arg — Art; alt — als — Alp; alt, — Amt, — Art; arg — arm ꝛc.

Zwiſchenſtufe wie bisher.

Dritter Theil.

Drei Mitlauter nach einander am Ende.

Das e zwiſchen die beiden letzten Conſonanten ſetzen z. B. Ar=zet — Arzt.

Zwiſchenſtufe.

Nochmalige feſte Einübung der vierten Stufe.

Sechſte Hauptſtufe.

Leſenlernen von Wörtern, bei denen am Anfang und am Ende Mitlauter, und jeglichenfalls die Aufeinanderfolge zweier Conſonanten ſtattfindet, ſei es nur einmal oder zweimal.

Es wird um ſo mehr gelingen, je größer die Fertigkeit auf den vorigen Stufen iſt, und ſie muß ſo groß ſein, daß die zu leſenden Wörter auch nur wie bisher in zwei Theile getheilt und

in drei Absätzen gelesen werden: z. B. Ra — and — Rand; gro — oß — groß; Stru — umpf — Strumpf.

Wie auffallend tritt hier die größere Leichtigkeit der neuen Silbenmethode vor der Lautirmethode hervor!

Neben- und Zwischenstufe wie bisher. Außerdem vollständiges Kennenlernen der großen Buchstaben und Bekanntwerden mit den Lesezeichen aller Art.

Siebente Hauptstufe.

Uebergang zu einem Buche*) am besten zu einem poetischen, dessen Inhalt sich zum Auswendiglernen für Kinder eignet, z. B. Hey's Fabeln, ein Kindergärtchen. Stuttgart, E. Thienemann.

Erst wenn die Kinder, ohne irgend eine Trennung der Wörter zu Hülfe zu nehmen, lesen können, lernen sie die Namen der Buchstaben kennen; es schadet aber nichts, wenn sie schon vorher von selbst den Consonanten die Namen beilegen, welche durch Anhängung eines „e" entstehen.

Die Vorzüge dieser neuen Silbenmethode sind nun folgende:

I) Sie ist zugleich Gehör-, Seh- und Sprechübung und weckt oder übt alle Kräfte des menschlichen Geistes.

II) Sie befördert die wahre Selbstthätigkeit. Die Buchstabirmethode erregt fast keine, die Lautirmethode nur eine größtentheils scheinbare, weil sie zu viel von dem Kinde verlangt und deshalb immer wieder mechanisch wird. Die neue Silbenmethode verlangt von dem kindlichen Alter gerade Das, was es leisten kann: Auffassung und Nachahmung und versetzt deshalb das Kind in eine wahre Selbstthätigkeit, indem sie zugleich Hand, Mund, Auge und Ohr und alle Geisteskräfte in Thätigkeit setzt nämlich: die Erkenntnißkraft durch die Auffassung, Gedächtniß und Einbildungskraft durch das Zusammensetzen, das Gemüth durch das lebendige Interesse, welches für die Sprache durch die außerordentliche Mannichfaltigkeit der Veränderungen erweckt wird, welche das Kind den unendlichen Reichthum der

*) Doch widerspricht eine nach den Hauptstufen der neuen Silbenmethode fortschreitende sogleich mit Worten beginnende Lesefibel dem Wesen derselben nicht.

Sprache ahnen lassen, und die Willenskraft durch die fortwährende Spannung der Aufmerksamkeit und die Uebung einer natürlichen Nachahmung und Aneignung, wodurch der Trieb, alles selbständig zu machen, fortwährend angeregt wird.

III) Sie ist die interessanteste von allen Methoden wegen der unter Nr. 1 und 2 angeführten Wirkungen und wegen des außerordentlichen Reizes, den die große Abwechslung und Mannichfaltigkeit in der Beschäftigung auf das Kind ausüben muß. — Ich habe dies an dem Kinde, das ich nach dieser Methode lesen lehrte, deutlich erfahren. Nie eine Spur von Langeweile oder Unbehagen, stets der allereifrigste freudigste Trieb und das offenbarste Wohlgefallen an den einzelnen Verrichtungen, die es von selbst — oft ohne Aufhören — fortsetzte. Wo thut dies je ein Kind mit dem Lautiren? Ja! nachdem meine Schülerin schon vollständig lesen konnte und in der Schule war, hat sie von selbst, sich an die früheren Lese-Manipulationen mit Vergnügen erinnert, und anderen gezeigt. Wo erinnert sich je Jemand gern des Lautirens und macht es Anderen wieder vor?

IV) Sie lehrt am schnellsten lesen

1) weil sie am interessantesten ist.

2) Dadurch daß sogleich die Mitlauter in den Silben ausgesprochen werden, werden die Schüler über eine Stufe hinweggehoben und behalten immer einen Vorsprung, wie sich dies auf der sechsten Hauptstufe recht deutlich zeigt.

3) Sie gewährt manche Erleichterungen, wie die bei der zweiten Stufe fast am Ende erwähnte.

Meine Schülerin lernte in einem halben Jahre vollständig lesen, und dieser Zeitraum muß noch kürzer werden, wenn alles Probiren, was bei dem ersten Versuche noch stattfinden mußte, wegfällt und die volle Sicherheit im Unterrichten vorhanden ist.

V) Die Aussprache wird richtiger, weil alle Mitlauter stets nur in Silben voll und rein ausgesprochen werden.

VI) Die Kinder lernen schneller die Silben abtheilen, weil sie von Anfang an mit Silben zu thun haben und durch das Zusammensetzen anschaulich unterscheiden lernen, während durch

das Lautiren alle Worte in eine allgemeine Auflöſung gebracht werden, in welcher der Unterſchied der Silben untergeht.

VII) Das Erlernen der Orthographie wird erleichtert, weil die Leſeſchüler vom Anfang an durch das Zuſammenſetzen gleichſam orthographiſch ſchreiben lernen.

VIII) Vorzüglich für die Volksſchulen wird die neue Silbenmethode eine große Wohlthat werden, weil die Nachtheile der Lautirmethode um ſo mehr hervortreten, je größer die Anzahl der Schüler iſt. Da wachſen Unverſtändlichkeit, Langweiligkeit und Ermüdung. Was dagegen bei der Silbenmethode geſagt wird, iſt hörbar und unterſcheidbar für die größte Anzahl Schüler und obendrein auch ſichtbar, und das allgemeine Intereſſe wird um ſo größer ſein, je mehr der Beſitz eigner Pappbuchſtaben verbreitet iſt. — Auch dem Lehrer wird die Silbenmethode leichter und intereſſanter ſein als die Lautirmethode, und deshalb wird ein Volksſchullehrer, der einmal nach der Silbenmethode leſen gelehrt hat, um keinen Preis wieder zur Lautirmethode zurückkehren wollen. Möchte ſich daher bald ein tüchtiger Schulmann finden, der einen Verſuch mit der neuen Silbenmethode mache!

Ulrich Rudolf Schmid,
Pfarrer von Wöllnitz und Diaconus in Lobeda bei Jena.

V.

Mancherlei.

1. Der Fröbelverein in Hamburg, an deſſen Spitze die auch als Schriftſtellerin wohlbekannte Johanna Goldſchmidt ſteht, wirkt nach den verſchiedenſten Seiten hin für die Verwirklichung Fröbel'ſcher Ideen und zwar mit großer Energie und bedeutendem Erfolge. Zunächſt ſucht der Verein einem Bedürfniſſe nach gut vorbereiteten Pflegerinnen für heranwachſende Kinder entgegen zu kommen. Auf dieſe Weiſe wird die Sache des Thüringer Kinderfreundes unmittelbar nutzbar gemacht für die Familie. Die Kinder-Wartung und Pflege wird den Händen

unwiſſender und oft ruchloſer Mädchen entriſſen und zugleich das Bonnenweſen in der Wurzel angegriffen. Die deutſche Jungfrau wird in viel weiterem und höherem Sinne Dienerin des deutſchen Hauſes. In der Bildungsanſtalt, welche der obige Verein zu dem Behufe errichtet hat, verweilt die Schülerin ein volles Jahr. Sie erhält theoretiſch-pädagogiſchen Unterricht und praktiſche Anleitung im Kindergarten, in der Kinderbewahranſtalt und im Kinderhospital; auch wiſſenſchaftliche Unterweiſung findet ſtatt, ſo weit der erſtrebte tiefere Einblick in die zukünftige Lebensaufgabe der Schülerin eine ſolche erfordert. Außerdem muß dieſelbe die Kinderſtube ſelbſt beſuchen und ſich unter guter Anleitung an den Arbeiten derſelben in den Frühſtunden betheiligen. Da der Bildungsgrad der Mädchen, welche die Anſtalt beſuchen, ein ſehr verſchiedener iſt, ſo iſt die Scheidung in zwei Abtheilungen nothwendig geworden. Die erſte Abtheilung liefert Pflegerinnen für ſolche Familien, welche neben der erziehlichen noch eine recht practiſche Tüchtigkeit für den Haushalt beanſpruchen; aus der zweiten Abtheilung gehen die Mädchen hervor, welche für den eigentlichen Unterricht, auch für den in fremden Sprachen und im Clavierſpiel befähigt ſind. — Jährlich im Frühling legt der Verein durch ein Examen der Schülerinnen vor Eltern und Beförderinnen Rechenſchaft ab. Der Kreis Derjenigen, welche ſeine Wirkſamkeit zu würdigen wiſſen und ihn hoch in Ehren halten, iſt ſtets im Wachſen begriffen, und die Nachfrage nach gereiften Schülerinnen der Anſtalt von Seiten der deutſchen Familien aus Nord und Süd, aus Oſt und Weſt wird immer lebhafter — ein Zeichen, daß die Schöpfung der wirkſamen Frau auf richtigen Grundlagen ruht und wahrhaft zeitgemäß iſt. Johanna Goldſchmidt hat ſchon in ihrer originellen und beharrlichen Weiſe für das Wohl des weiblichen Geſchlechts und der Familie gewirkt, bevor die ſogenannte Frauenfrage Gegenſtand allgemeiner Discuſſion wurde. Sie hat ſich nie beirren laſſen durch den Widerſtand von Seiten der Philiſter, Neider und Spötter und Anſtalten ins Leben gerufen, deren Werth man endlich an ihren Früchten erkennt. Dieſterweg ſchätzte die Frau ſehr hoch, und auch wir

wollen nicht verfehlen, zur Verallgemeinerung der Anerkennung, die dieſe begeiſterte Anhängerin Friedrich Fröbels und der neuzeitlichen Pädagogik überhaupt verdient, das Unſrige beizutragen.

2. Der Gymnaſial-Oberlehrer, Herr Dr. Chr. Jeep in Wolfenbüttel, ſetzt ſeine Bemühungen um die Hebung des deutſchen Unterrichts an höheren Schulen, vorzüglich an Gymnaſien, in einer Weiſe fort, welche die Aufmerkſamkeit der ganzen denkenden pädagogiſchen Welt erregen ſollte. Um auch unſererſeits zur Verſtärkerung und Erweiterung der Wirkſamkeit ſeiner Darlegungen beizutragen, werden wir wiederholt auf dieſelben hinweiſen. Die jüngſte Arbeit der Art findet ſich in den Neuen Jahrbüchern für Philologie und Pädagogik, Bd. 97 u. 98 Heft 1. Sie behandelt Maria Stuarts Abſchied von Leiceſter nach Schiller. „Verſtändiges Urtheil — ſo heißt es im Eingang — iſt die Blüthe des Menſchengeiſtes, aus der jede ſchöne Frucht an Geſinnung und That ſich entwickeln kann. Dazu will und muß die Schule erziehen; eines der Mittel, welche ſie anwendet, iſt die kritiſche, d. i. die Kunſt der Beurtheilung.“ Die Kritik, ſo ſetzt unſer Autor weiter auseinander, iſt nun entweder eine philologiſche oder äſthetiſche. Die Erſtere giebt Anleitung, wie ein Schriftſteller an einzelnen Stellen in ſeinen urſprünglichen Zuſtand wieder herzuſtellen iſt; die Letztere mißt ein ganzes Kunſtwerk oder einzelne Theile deſſelben an den Regeln der Kunſt. Beide Arten der Kritik bedingen ſich gegenſeitig, da die einzelnen Stellen ihre urſprüngliche Reinheit nur durch den Blick auf das Ganze wieder erhalten und dieſes nur durch gehörige Berückſichtigung der einzelnen Theile gewürdigt werden kann.

Dr. Jeep fürchtet nicht, daß durch eine richtige Anleitung zu einer beſonnenen Kritik die Krittelſucht und „das anmaßliche Weſen der tollen Jugend“ neue Nahrung erhalten könne; er will die Luſt zu urtheilen in das richtige Bette geleitet wiſſen; „das Hauptbeſtreben jedes Unterrichts und jeder Erziehung muß ſein, daß der Menſch ſein eigen werde: ein Leben nur auf fremde Autorität hin iſt kein bewußtes, fröhliches, geſegnetes.“

Wir rufen Bravo! zu ſolchen Aeußerungen und Anſichten. Vorzügliche Beachtung verdient auch folgender Satz: „Beſonders gern übt die Jugend ihre Kritik an den Werken unſerer eigenen Dichter, und das um ſo lieber, je gewiſſer ſie dieſelben zu verſtehen glaubt und je weniger ſie dieſelben wirklich verſteht. Sorgt für dies volle Verſtändniß der Unterricht, wie er muß, ſo wird mit dem Genuſſe der Nutzen, welchen ſie für ihre Geſammtbildung und für ihre äſthetiſche, nationale und ſittlich-religiöſe Bildung insbeſondere daraus gewinnt, ſie mit Achtung und Ehrfurcht vor den großen Geiſtern erfüllen. Dieſe Empfindungen aber werden jeden Kitzel zu leichtfertigem Aburtheil über ſie niederhalten, auch da, wo ihre Werke das Gepräge eines immer nur menſchlichen Urſprungs an ſich tragen, und die Verfaſſer mit dem unſterblichen Homer geſchlummert haben könnten. Selbſt hier wird die Jugend die Ueberzeugung gewinnen, daß jene Genien der Menſchheit ſogar in ihren Fehlern groß und verehrungswürdig ſind, wird dabei am Abbilde des Lebens lernen, was ſie, wenn ſie dereinſt im Leben ſelbſt ſteht, vor Allem bedarf, — ein verſtändiges Urtheil.“ Sehr richtig will Herr Dr. Jeep nicht durch gelehrte Vorträge über die Kunſt des Schönen und die des methodiſchen Denkens das Urtheil der Jugend regeln; er fordert reale Grundlagen, vorliegende Beiſpiele, beſondere Fälle als Gegenſtand der Beurtheilung und ſomit ein Aufſteigen aus dem Concreten ins Abſtracte, aus dem Einzelnen ins Allgemeine. Zum Belege ſeiner eigenen Meinung wählt er eine Stelle aus Schillers Maria Stuart, die Worte, welche in dem 9. Auftritte des 5. Aufzugs Maria auf ihrem letzten Wege an den Grafen Leiceſter richtet:

„Ihr haltet Wort, Graf Leſter! Ihr verſpracht mir
Euern Arm, aus dieſem Kerker mich zu führen, und
Ihr leihet mir ihn jetzt! — ꝛc.

In Rückſicht auf ihre Wirkung nennt Herr Dr. Jeep dieſe Stelle mit Hoffmeiſter „die Krone des Ganzen“; auch erſcheint ſie ihm nothwendig für den Verlauf und Schluß, ſowie für die innere Oeconomie des Stücks. Sie iſt unentbehrlich, um Leiceſters Stimmung zu begründen. „In ſeinem Innerſten ge-

troffen von Maria's Worten, niedergeſchmettert durch die Erinnerung an das, was er verſchuldet hat und was verloren, ſpricht er den Sturm ſeiner Gedanken und Empfindungen, wie ſie in raſchem Wechſel, immer furchtbarer ſein Herz zerreißen, im Monologe aus. Man nenne mir doch einen zweiten aus alter oder neuer Zeit, in welchem die Gewiſſensqual einer armen Seele gleich wahr und gleich grauenhaft wahr geſchildert wäre!" Irgend welche Begegnung Leiceſters mit Maria auf ihrem letzten Gange erſcheint als eine nothwendige Fügung der rächenden Nemeſis. „Denn das iſt ein Vorzug des Stücks, daß es das Walten der ewigen Gerechtigkeit zur vollſten Anſchauung bringt, indem Alle ernten, was ſie Böſes geſäet haben." Dennoch — ſo meint unſer Kritiker — muß die Stelle, welche die unglückliche Königin in einer ſo auffallenden Weiſe ſich äußern läßt, verworfen werden, da ſie den Character der Maria vernichtet und alſo das Drama in ſeinem innerſten Grunde erſchüttert. Dieſer Character wird dargeſtellt als ein ſittlich-religiöſer, und damit iſt der Heldin des Stücks ſchon das Intereſſe jedes denkenden und fühlenden Menſchen gewiß. Ihr nicht abzuleugnender tiefer Fall wird erklärt aus ihren Naturanlagen, ihrem Jugendleben am franzöſiſchen Hofe, ihre Verſetzung nach Schottland; ja der Dichter verlegt, um Theilnahme für ſeine Heldin zu gewinnen, um unſer Urtheil zu mildern, die That, welche ſie befleckte, in eine längſtvergangene Zeit. Nach dieſer Zeit hat ſie den Leidenskelch unausgeſetzt geſchlürft und muß ihn endlich bis zur Neige leeren. In Folge ihrer Leiden hat tiefe Reue ihre Seele ergriffen, und durch den Ausdruck deſſelben erringt ſie unſer Mitgefühl. Nicht minder feſſelt ihre Geſtalt durch die vollendete Anmuth und Grazie, welche ſie nie verläßt und durch ihre Leiden nur noch erhöht wird. Der coloſſale Schmerz, den ſie trägt, läutert ſie von allen ſinnlichen Neigungen, „die ſchöne Seele wird eine erhabene voll Würde und Hoheit." — Hiermit verträgt ſich nicht das Zittern und Wanken beim Anblicke Leiceſters, wodurch ſie ſich wieder als ſchwaches, ſinnliches Weib kundthut und ihre Anmuth und Würde ſinken läßt. Mit dem Kreuze in der Hand ſinkt ſie — in die Arme Leiceſters; die

himmliſche Verklärung und todesmuthige Hingabe an das Unſichtbare macht wieder der irdiſchen Jammerhaftigkeit Platz. Die Worte, welche ſie ſagt, enthalten einen ironiſchen Vorwurf, eine Liebeserklärung und ein Lebewohl. Die Ironie paßt ſchlecht für den, der einen Gang auf das Schaffot thut und innerlich bereits „die Welt überwunden hat“; den Schwächling, den Leiceſter, konnte Maria nicht wohl wirklich lieben, und ihr zweifaches Lebewohl athmet eher Rache als Verſöhnung, paßt alſo auch nicht hinein in die ſonſtige Schilderung ihres Seelenzuſtandes. In dem Augenblicke, wo ſie der Nemeſis verfallen iſt, tritt ſie ſelbſt auf als Nemeſis.“ Die Pſyche, welche ſich über Leben und Tod hinaus in höhere Sphären aufgeſchwungen hatte, ſinkt gelähmten Fittigs wieder zur Erde; der himmliſche Glanz, welcher ſchon ihre Geſtalt verklärend umfloß, iſt getrübt: — die Erde hat den Sieg.“ — Schließlich zeigt Herr Dr. Jeep in ſeiner Abhandlung aus Schillers eigenen Worten in „Anmuth und Würde“, daß der Dichter zur Herſtellung des Dramas nicht nöthig gehabt hätte, den Character ſeiner Heldin in Frage zu ſtellen. Einige Worte herzlichſter Verzeihung von Seiten der Maria würden dem großen Seelenmaler Gelegenheit genug gegeben haben, uns in tiefſter Seele zu faſſen, zu rühren und zu verſöhnen. Herr Dr. Jeep ſchließt mit folgenden Worten: „Durch die überwältigende Macht, welche der Dichter auf unſer Gefühl ausübt, beraubt er uns augenblicklich unſeres Urtheils. Wir ſind ergriffen, wir folgen willenlos, faſt unbewußt; das Geſetz des Widerſpruchs hat in uns ſeine Macht verloren: unſer Gefühl herrſcht, das Urtheil verſtummt. — Aber wenn die obige Ausführung richtig iſt, können Marias Worte jetzt nicht mehr mit dem ganzen Gewichte perſönlicher Wahrheit ſich in unſern Geiſt ſenken; aus „Morgenduft und Sonnenkraft“ ſind ſie freilich gewoben; aber die „Wahrheit“ iſt nicht mit ihnen. Wir ſind ſo um eine weiche Rührung ärmer geworden; der Character der Heldin jedoch und des ganzen herrlichen Dramas hat an Wahrheit und Würde gewonnen. — Verſtändiges Urtheil iſt die Blüthe des Menſchengeiſtes: dazu will und muß die Schule erziehen.“

Glücklich ſind die Jünglinge zu preiſen, welche durch einen ſolchen Lehrer in die unermeßlichen Tiefen und Schätze unſerer Mutterſprache und Nationallitteratur eingeführt werden!

3. In Worms hält man mit aller Energie die Idee der allgemeinen Volksſchule feſt und ſucht die Schulverhältniſſe darnach zu geſtalten. Ueber dieſe Verhältniſſe giebt der jüngſte Jahresbericht, abgeſtattet von dem Inſpectoratsverwalter Herrn Johannes Menges einen höchſt intereſſanten, lehrreichen Aufſchluß. Die Arbeit enthält 9 Kapitel. Nr. 5 iſt überſchrieben: Die Schule und das Leben. In dieſem in ſich abgerundeten Ganzen begegnen uns die herrlichſten, zeitgemäßeſten Anſichten vom Weſen und der Aufgabe der Volksſchule. Der Menſch iſt ſtets in einer Schule, ſo heißt es; tritt er aus der Kinderſchule, ſo empfängt ihn die Schule des Lebens. „Soll aber das Leben einen erziehlichen Einfluß auf den Menſchen gewinnen, ſoll es ihn faſſen, ihn in ſeine Bahnen ziehen, ihn auf irgend einem Poſten ſeine Zwecke fördernd bethätigen können, ſo muß derſelbe für die Zwecke des Lebens zugänglich, für ſeine Lehren empfänglich ſein, dafür Verſtändniß haben, einſt mit wohl entwickelter Kraft in die Schule des Lebens eintreten.“ Und eine derartige Vorbildung erfordert nicht allein Entwicklung der Intelligenz, auch nicht einſeitige Anregung und Belebung des Gemüthslebens — ſie muß nach unſerm Verfaſſer in ihrer Allſeitigkeit und Harmonie dem Menſchen die Möglichkeit gewähren, ſich im „Strome der Zeit“ zu einem Character zu bilden.

„Je entwickelter, geiſtig geweckter, moraliſch veredelter und gekräftigter das Leben ſeine Zöglinge von uns empfängt, deſto ſegensreicher wird ſeine Einwirkung auf dieſelbe werden, zu deſto tüchtigeren Menſchen, deſto vortrefflicheren Characteren wird es dieſelben weiter erziehen.“ — „Inſofern als eine Schule bei ihrer Thätigkeit nur den Menſchen als ſolchen in ſeiner edelſten Entfaltung in dem Kinde zur größtmöglichen Entwicklung zu bringen ſich zur Aufgabe ſtellt, den Menſchen ohne Rückſicht auf Stand und Beruf, dem er im ſpäteren Leben angehören könnte, inſofern alſo, als eine Schule der Pflege der Intelligenz

und Sittlichkeit dient, die als Gemeingut eines Volks allein den rechten Maßstab für die wahre Größe abgeben, insofern ist sie Volksschule, einerlei, ob ihre Zöglinge in Seide oder Zwillich sich kleiden. Sie ist die Stätte, wo man, um mit Solon, dem Gesetzgeber von Athen, zu reden, der Menschheit Keime nährt und pflegt, eine Pflanzstätte der Zukunft des Volks." Die Wirksamkeit der Volksschule muß gesteigert werden, weil das Leben solche Steigerung gebieterisch verlangt. „Unsere Zeit, in welcher Handel und Wandel einen so hohen Aufschwung genommen, in der durch Eisenbahnen und Dampfschiffe die Entfernungen der wichtigsten Plätze auf ein Geringes zurückgeführt sind, in der die ganze Welt als ein Markt erscheint, unsere Zeit, in der die Freizügigkeit Princip geworden ist, welche jedem Geschäftsmann eine gewaltige Concurrenz bietet, die ihn auffordert, ein sehr bedeutendes Maß von Kenntnissen und Geschicklichkeit aufzuwenden, um nicht der Concurrenz großartiger Associationen, der Concurrenz des in einzelne Hände massenhaft aufgehäuften Capitals, der Concurrenz des intelligenten, fleißigen und tüchtigen Geschäftsmannes zu erliegen, sondern ihr die Spitze zu bieten und sie zu bestehen: unsere Zeit, in der die Befriedigung der nothwendigsten Bedürfnisse wirklich kostspielig geworden, in der ein bis zu einem gewissen Grade verzeihlicher, ja löblicher Luxus in alle Schichten des Volks eingedrungen ist: unsere Zeit fordert sehr entwickelte, strebsame, characterfeste Menschen, wenn dieselben sich eine ehr- und achtbare Stellung in der menschlichen Gesellschaft erringen und erhalten wollen." — Im 6. Kapitel ist von der Organisation der Stadtschule die Rede. Sie wird von Kindern aller Stände und Confessionen besucht; Fünfsechstel der gesammten Schuljugend der Stadt erhält in ihr die gemeinschaftliche Grundlage der Bildung. Das Vertrauen, welches die Anstalt seit ihrem Bestehen (1824) bei den Wormser Bürgern genießt, ist nie erschüttert worden. Wir freuen uns recht herzlich, den Gegnern der allgemeinen Volksschule folgende Sätze aus dem Berichte des Herrn Menges entgegen halten zu können: „Sind die Kinder ja doch nicht in Hinsicht auf geistige Anlagen

auf Weichheit und Empfänglichkeit des Gemüths, in Hinsicht auf ihre Entwicklungsfähigkeit verschieden nach der Stellung, die ihre Eltern im Leben einnehmen; richten sich ja doch weder gute noch böse Neigungen nach den äußeren Verhältnissen der Eltern! Wir Lehrer merken in unsern Klassen auch nicht einen Unterschied der Stände, welchen unsere Schüler angehören, sondern nur einen Unterschied der geistigen Begabung unserer Schüler und ganz besonders einen Unterschied der Sorgfalt und Gewissenhaftigkeit, mit welcher die Eltern die Erziehung ihrer Kinder leiten und die Bestrebungen der Schule unterstützen. Auch diese Sorgfalt und Gewissenhaftigkeit ist nicht das Ergebniß besonderer Kenntnisse und hervorragender Verstandesbildung, noch weniger das einer besonderen Lebensstellung, sondern das Ergebniß recht inniger und verständiger Liebe der Eltern zu ihren Kindern,..... wie wir sie in allen Schichten der menschlichen Gesellschaft, in den Kreisen Hoher und Niedriger, Reicher wie Armer in gleicher Innigkeit und Lieblichkeit finden." — Und was die Schulversäumnisse betrifft, welche die allgemeine Volksschule, wie unsere Gegner behaupten, unmöglich machen sollen, so sagt unser Bericht Folgendes: „Die Schulversäumnisse in unserer Schule haben sich in der jüngsten Zeit bedeutend verringert, was davon Zeugniß giebt, daß immer mehr Eltern zur Erkenntniß ihrer Pflicht kommen und ihre Kinder vor dem großen Nachtheile bewahren wollen, den häufige Schulversäumnisse nothwendig für sie im Gefolge haben. Wir haben verhältnißmäßig nur noch wenige Kinder, theils ortsfremder, theils einheimischer Eltern, bei denen alle Mittel, sie zu einem regelmäßigen Schulbesuch zu bringen, erfolglos bleiben; es sind aber immer noch viel zu viel in einer Zeit, die so vernehmlich und so eindringlich die Pflicht der Eltern predigt, ihren Kindern als unentbehrliche Mitgabe fürs Leben eine genügende Vorbildung angedeihen zu lassen." — Die Wormser Schule ist Communalschule und als solche confessions-, wenn auch nicht religionslos. Confessioneller Unterricht wird in der ersten Stunde jedes Schultages von den Lehrern der verschiedenen Confessionen ertheilt. „Der nicht confessionelle Unterricht ehrt die den Schülern in

ihrem confeſſionellen Religionsunterricht erwachſene religiöſe Ueberzeugung; auch darf in keiner Weiſe das confeſſionell-religiöſe Bewußtſein verletzen. Das kommt in der Anſtalt auch niemals vor, und dadurch bewahrt und erhält ſie ſich als Communalſchule das Vertrauen und die Würdigung der Intereſſenten.“ — Die Schule enthält ſieben Klaſſen. „Das Siebenklaſſenſyſtem hat ſich ſeit ſeiner Einführung vollſtändig bewährt; es entſpricht den 7 Schuljahren, welche die meiſten Kinder treffen. Ein Kind, das acht Jahre lang die Schule beſucht und regelmäßig jedes Jahr verſetzt wird, bleibt zwei Jahre in der oberſten Klaſſe, die darum in den Lehrgegenſtänden, in denen die verbleibenden mit den neueintretenden Schülern nicht gut zuſammen unterrichtet werden können, zwei Abtheilungen hat.“

1854 wurde eine Vorbereitungsſchule gegründet, welche fähige Schüler hinüberführt in die Realklaſſen des Gymnaſiums. Dieſe erſcheint im Organismus als integrirender Theil, wie alle andern Nebenklaſſen, inſofern, als ſie es nicht allein iſt, von der aus Schüler in die genannte höhere Lehranſtalt übertreten, ſondern auch aus der ihrer oberen Abtheilung entſprechenden Stadtſchulklaſſe die Knaben in das Gymnaſium und die Realſchule übertreten können, wie ja überhaupt die Gymnaſialdirection bei der Aufnahme nicht fragt, wo, ſondern wie die zur Aufnahme ſich meldenden Knaben vorbereitet ſind.“ Eine Kinderbewahranſtalt ſorgt als Baſis des Ganzen für die kleinen Kinder ärmerer Eltern. — Die Wormſer Stadtſchule wurde am Schluſſe des Schuljahres beſucht von 741 Knaben und 605 Mädchen — von 417 Katholiken, 839 Proteſtanten, 14 Deutſchkatholiken und 76 Israeliten. Die Kleinkinderſchule wurde von 146 Kindern im Alter von 3—6 Jahren beſucht. — Wir hoffen und wünſchen ſehr, daß Worms ſeine allgemeine Volksſchule niemals fahren und „modern“ umgeſtalten, ſondern ſie zu einer höheren Entwicklung treiben wird, den Bürgern der Stadt zum Heile, dem Vaterlande zur Leuchte.

4. Unter den Frauen, welche in der ſogenannten Frauenfrage das Wort ergriffen haben, zeichnet ſich Minna Pinoff

in Breslau aus durch klaren praktiſchen Blick, Gewandtheit, Einfachheit und Klarheit der Darſtellung, ſo wie durch den ſittlichen Ernſt einer idealen Strebſamkeit, welche aus allen ihren Schriften hervorleuchtet. Ihr Hauptwerk (Reform der weiblichen Erziehung als Grundbedingung der Löſung der ſocialen Frage der Frauen. Breslau, 1867. Maruſchke und Berendt) wird Niemand ohne das Gefühl der lebhafteſten Befriedigung aus der Hand legen. Die jüngſte Schrift unſerer Verfaſſerin iſt ebenfalls in der genannten Buchhandlung erſchienen und alſo betitelt: Die ſocialen Reformbeſtrebungen unſerer Frauen. Entwurf zu einem Programm für Frauenvereine. Zunächſt iſt in dieſer Broſchüre, welche eine kurze, ſyſtematiſche und überſichtliche Darſtellung der Grundſätze und Anſichten ihrer Verfaſſerin bietet, die Rede von den nächſten Zwecken, welche die Frauenvereine zu erſtreben haben. Auf der einen Seite gilt es, das Arbeitsgebiet der Frau zu erweitern, ihr eine freie gewerbliche Thätigkeit zu ſichern, und der Frauenarbeit einen auf genoſſenſchaftlichen Principien beruhenden wirthſchaftlichen Boden zu bereiten; auf der andern Seite iſt dahin zu ſtreben, daß das Weib für die große Sache der Volkserziehung gewonnen und befähigt werde. Die Volksgeſundheitspflege auf diätetiſchem Wege und die Erziehung der Kinder des Volks zur Arbeit bilden Zielpunkte der zukünftigen allſeitigen Beſchäftigung der weiblichen Kraft. — In Betreff einer Organiſation der Frauenarbeit fordert unſere geiſtreiche und humane Schriftſtellerin Folgendes: 1) Die Errichtung von Erwerbsſchulen (Schulwerkſtätten, Induſtrieſchulen) für Mädchen; 2) die Begründung von Erwerbsſtätten zu gemeinſchaftlicher Arbeit — Arbeitsanſtalten, in denen die Frauen Gelegenheit finden, das zu verwerthen, was ſie in den Erwerbsſchulen gelernt haben; 3) die Begründung von Centralſtellen für Frauenarbeit; 4) die Vermittlung der Frauenarbeit von Seiten der Frauenvereine. Letztere ſoll bewirken, daß den producirenden Arbeiterinnen auch dasjenige zu Gute kommt, welches dem Vermittler zwiſchen Producenten und Conſumenten auf Koſten des Erſteren in den Schoß zu fallen pflegt. — Für die Volkserziehung ſoll nach unſerer Schriftſtellerin von Seiten der Frauenvereine Folgendes geſchehen:

Sie ſollen erſtens für Koſtkinderpflegeſtätten und Krippen ſorgen zur Bekämpfung der Noth in den niederen Schichten der Geſellſchaft. Zweitens ſind Volkskindergärten im Fröbel'ſchen Geiſte zu errichten, ſo zu errichten, daß der erweiterte Kindergarten eine weibliche Berufsſchule, die eigentliche Bildungsſtätte für das geſammte weibliche Geſchlecht werde. Drittens wird die Herſtellung von Volksküchen und für dieſelben die allgemeine Anwendung der Papiniſchen Dampfkochkeſſel verlangt, und endlich viertens ſollen Waſchanſtalten Gelegenheit bieten, Frauen und Mädchen im Waſchen, Plätten und allen damit verbundenen Arbeiten zu unterrichten. Frau Minna Pinoff verlangt außerdem, daß die Fürſorge der Frauenvereine ſich auf die ſittliche und geiſtige Fortbildung der weiblichen Jugend erſtrecke, daß zur Löſung der eben ſo hohen, als ſchwierigen Aufgabe, welche uns die Gegenwart in Hinſicht des weiblichen Geſchlechtes ſtellt, die Einzelkraft der Frau in den Dienſt der Geſammtheit geſtellt werde, und macht ſchließlich Vorſchläge zu einer zweckmäßigen Organiſation der Frauenvereinigungen. Woher das Geld nehmen? heißt es am Schluſſe. Die Antwort lautet: „Wenn man berechnet, wie viel Jahr aus Jahr ein die Armen-, Kranken- und Zuchthäuſer verzehren, dann, ſollte man glauben, müßten auch die Mittel dazu zu finden ſein, jene Zwangseinrichtungen durch einfache und natürliche Einrichtungen zu paralyſiren. Wir brauchen ſicher weniger Armen-, Siech- und Zuchthäuſer, wenn die Jugend auf diätetiſchem Wege planmäßig zur Arbeit erzogen und ihr jederzeit Gelegenheit zum Arbeiten gegeben wird. Das iſt die große Aufgabe der Civiliſation, der Humanität der Zukunft. Das iſt aber auch diejenige Aufgabe, die ſich die Volkswirthſchaft ſtellt: Durch Fürſorge das Elend rechtzeitig abzuwenden, der Armuth vorzubeugen, die Ungleichheiten der Geſellſchaft, wenn auch nicht auszugleichen, ſo doch zu mildern, durch ſtaatliche und communale Inſtitutionen die Einzelkraft für ſich und die Geſammtheit zu verwerthen , zur Selbſthülfe zu erziehen. Man fragt unwillkürlich: Warum erſt die Mittel zur Abhülfe ſuchen, wenn das Uebel ſchon vorhanden? Wir haben nur ein Herz für die der Armuth Anheimgefallenen, niemals ein Herz für diejenigen,

die durch Förderung ihrer Erwerbsfähigkeit vor dem sichern Elende durch rechtzeitige Mittel bewahrt bleiben könnten. Die humane Mithülfe der Gesellschaft ist nur der Ausdruck der socialen Selbsthülfe. So mächtig auch der Einfluß ist, der zur Lösung dieser socialen Reformbestrebungen der Erziehung vorbehalten ist, so groß ist auf der andern Seite die Aufgabe, welche die Gesellschaft dabei zu lösen hat. Nur der fördernde Wille der Gesellschaft kann in gesammter Vereinsthätigkeit das große Gebiet der praktischen Lösung vorbereiten und vollenden."

Wir können an dieser Stelle nur Andeutungen geben, hoffen aber sehr, daß unser Dr. Rodwart die Producte unserer Schriftstellerin gleich uns zu schätzen wissen und sich ausführlich über dieselben verbreiten wird.

5. Unter Diesterwegs Schülern und begeisterten Anhängern befindet sich auch ein Dichter, A. Lua, der schon als Jüngling wirkliche Poesien zu liefern verstand. Seine lyrischen Gedichte sind theilweise von Meisterhand componirt, theilweise in die Lesebücher für die Jugend übergegangen. Auch auf dramatischem Gebiete hat sich Lua versucht, ist aber noch nicht in der für ihn wünschenswerthen Weise durchgedrungen. Er lebt jetzt in Danzig und ernährt sich dort mühselig durch seine Feder. Jüngst hat er eine Tragödie geschaffen, betitelt „Ein Schwur." Es liegen uns verschiedene Berichte über den Erfolg vor, den die neue Schöpfung bisher gehabt hat. Sie ist in Danzig öffentlich vorgelesen und dann aufgeführt worden. In den Danziger „Neuen Wogen der Zeit" wird der Eindruck, den die Vorlesung gemacht hat, als ein fesselnder und überwältigender geschildert. Eine Broschüre von F. C. Weitig (Ueber Lua's Tragödie „Ein Schwur") analysirt und kritisirt das Ganze und kommt zu dem Ergebnisse, daß die genannte Arbeit jedenfalls eine bedeutende sei, ein Werk, „das aus der strengen Arbeit des Denkens hervorgegangen ist, und wie es stark und fest in der idealen Welt wurzelt, sich in seinem gedankenvollen Schwunge zu einer hohen Idealität verklärt." Möchte doch der rastlos thätige, unermüdlich strebsame Schriftsteller auch diejenige Anerkennung erringen, welche ihn für seine

Mühen und ſein Dulden zu entſchädigen vermag. Die Tragödie wurde im Geburtshauſe Schopenhauer's vorgeleſen. Hoffentlich wird Lua nicht ein Kaspar Hauſer der Poſie, wie jener Denker bei ſeinen Lebzeiten nach ſeiner eigenen Ausſage ein Kaspar Hauſer der Philoſophie geweſen iſt.

6. Der Frauenverein zur Beförderung der Fröbel'ſchen Kindergärten in Berlin hat ſeinen Bericht für das Jahr 1867 abgeſtattet. Derſelbe klingt heiter und hoffnungsvoll und berechtigt zu erfreulichen Erwartungen für die Zukunft. An der Spitze des Vereins ſteht jetzt Frau Sanitätsräthin Simonſon. Lina Morgenſtern wird als Aufſichtsdame des Kinderpflegerinnen-Inſtituts genannt. Unter den humanen Männern, welche ſich an dem zeitgemäßen Werke betheiligen, begegnen uns Dr. Ravoth und von Holtzendorff. Glück auf zum neuen Vereinsjahre!

7. Die Schule für Bauhandwerker und die öffentliche Gewerbeſchule in Hamburg hatten jüngſt die Zeichnungen und Modellarbeiten ihrer Schüler öffentlich ausgeſtellt. Das Ganze machte einen überraſchenden Eindruck und gewährte die Ueberzeugung, daß ſich die junge Anſtalt ſchnell zu einer bedeutenden Höhe entwickelt hat. Dafür gebührt vor Allen Dank dem Director O. Jeſſen, der mit ſeltener Liebe und Aufopferungsfähigkeit ſeinem Berufe obliegt und ſeinen Aufgaben nach allen Seiten hin gewachſen iſt.

8. Ueber die Berichte der Jacobſonſchule zu Seeſen am Harz und der „Erziehungsſchule zu Leipzig", ſowie der Schulen in Cöthen hoffen wir uns bald ausführlich verbreiten zu können.

9. Der „deutſche Fröbelverein zunächſt für Thüringen" hat durch A. Köhler ſeinen zweiten Jahresbericht abgeſtattet. Der Verein hielt ſeine Generalverſammlung in Cöthen am 30. September und 1. October vorigen Jahres. Zunächſt wird der Heimgang der Pädagogen Dieſterweg, Scholz und C. Schöbe beklagt, dann über die Wirkſamkeit des Vereins geredet. Derſelbe erließ eine Denkſchrift an die hohen Regierungen in Oeſter-

reich, Baden, Weimar und Gotha, erhielt aber keine Antworten. A. Köhler vertrat die Gesellschaft auf der allgemeinen deutschen Lehrerversammlung in Hildesheim. Eine Erweiterung des praktischen Theils der Vereinsschrift wurde beschlossen und durchgeführt. Den Angriffen Gräfes trat Köhler, denen des Lehrers J. Gruber Steinacker entgegen. Schließlich wird werthvolles statistisches Material und ein Rechenschaftsbericht geboten.

Die bekannte Genossin des Vereins, Angelika Hartmann, ist für die Errichtung von Kindergärten in Riga persönlich an Ort und Stelle thätig gewesen, wofür ihr der gerechte Dank öffentlich dargebracht wird.

10. Der vierte Jahresbericht über die städtischen Schulen in Eilenburg, abgestattet von Feod. Alex. Stützer liefert den Beweis, daß das dortige blühende Schulwesen auf richtigen Fundamenten ruht und sich fortentwickelt. Die einleitenden Bemerkungen des Herrn Stützer über Unterrichtsgrundsätze verrathen, daß dieser Director auf der Höhe seiner Zeit steht und ein gediegener Schulmann ist. Der Organisationsplan der Anstalt ist nach verschiedenen Seiten hin lehrreich.

VI.

Beurtheilungen und Anzeigen.

1. **Characterbilder der Erd- und Völkerkunde.** Mit kurzen erläuternden Texten der Zeitschrift Globus entnommen. Erster Band, bestehend in 9 Heften. Hildburghausen 1868. (Preis jedes Heftes 10 Sgr.)

Der erste Band dieser Characterbilder ist vollendet und enthält Hunderte der anziehendsten und lehrreichsten Darstellungen aus dem Gebiete der Erd- und Völkerkunde. Sie sind in ganz vorzüglichem Grade geeignet, das Interesse für diese Wissenschaft zu verallgemeinern und zu vertiefen und bilden daher eine herrliche Gabe für die reifere Jugend und die Gebildeten überhaupt. Den Lehrern der Geographie zumal dürfte das

Werk sehr willkommen sein. Sie sollen in ihrem Unterrichte lebendig vortragen und schildern und sind doch sehr selten im Stande, sich eine ausreichende Anschauung in geographischen Dingen zu verschaffen. Die Characterbilder bieten ihnen ein gutes Aequivalent. Wir Alle sehen von dem Planeten, den wir bewohnen, nur einen gar kleinen Theil, haben aber das Bedürfniß in uns, „das Erziehungshaus der Menschheit" einigermaßen kennen zu lernen. Darum studiren wir Geographie und greifen mit Lust nach lebendigen Schilderungen und guten bildlichen Darstellungen. Diesen Bedürfnissen und dieser Neigung kommt das Bibliographische Institut mit dem obigen Werke entgegen; es darf sich daher einen guten Erfolg versprechen. Zur Notiz für die Buchhandlung: Das siebente Heft des ersten Bandes haben wir nicht erhalten.

2. **Dr. L. G. Blanc's Handbuch des Wissenswürdigsten** aus der Natur und Geschichte der Erde und ihrer Bewohner. Zum Gebrauch beim Unterricht in Schulen und Familien, vorzüglich für Hauslehrer, sowie zum Selbstunterricht. Achte Auflage, durchgesehen, berichtigt, fortgesetzt und vermehrt von Dr. Henry Lange. Braunschweig 1868, M. Bruhn.

Dieses bekannte und berühmte Werk bedarf keiner besonderen Empfehlung mehr. Diesterweg hat es seiner Zeit für wichtig und gediegen genug gehalten, um die Fortführung desselben zu übernehmen. Nach seinem Tode ist Dr. Henry Lange an seine Stelle getreten. Ein Besserer konnte von der Verlagshandlung wahrlich nicht gewonnen werden. Sein Name gewährt hinreichende Bürgschaft für eine gedeihliche Fortentwicklung eines Werkes, das stets genug zu thun hat, um dem rastlos sich entfaltenden Leben unausgesetzt zu folgen, und wir begrüßen daher das Buch in seiner vielfach erneuerten Gestalt mit aufrichtiger Freude. Alle Gebildeten, die nicht gerade Fachgelehrte sind und sein wollen, finden in dieser „Summe des Wissenswürdigsten aus der Natur und Geschichte der Erde und ihrer Bewohner" einen wahren Schatz, den sie sich nicht entgehen lassen werden.

3. **G. A. von Kloedens Repetitions-Karten.** Berlin 1868. Dietrich Reimer. (Preis im Umschlag 24 Sgr. Jede Karte einzeln 1½ Sgr.)

Enthält 17 Kartennetze, auf denen die Umrisse des Darzu-

ſtellenden, die Flüſſe angegeben, die Städte und Gebirgszüge in blauer Farbe angedeutet ſind. Das Ganze iſt — wie ſich von einer Arbeit eines von Kloeden nicht anders erwarten läßt — correct und gediegen und macht einen höchſt angenehmen, feſſelnden Eindruck. In der Hand gereifter Schüler, die das ganze Gebiet der Geographie noch einmal repitiren und überſchauen wollen, muß die Arbeit vorzügliche Dienſte leiſten, wenn dieſe Schüler ſich einer ſauberen und fleißigen Ausführung des Angedeuteten befleißigen. Referent gedenkt das Dargebotene bei ſeinem Unterrichte alſo zu verwerthen und iſt im Voraus gewiß, daß er ſich in ſeinen Erwartungen nicht getäuſcht ſehen wird. Der geringe Preis der Sammlung und der einzelnen Karten legt einer Einführung in die Oberklaſſen höherer Lehranſtalten keine Hinderniſſe in den Weg.

4. **Weiſſer's Bilder-Atlas** zur Weltgeſchichte. Volksausgabe. Erſtes Heft. Vollſtändig in 16—17 Lieferungen à 12 Sgr. Stuttgart, W. Nitzſchke.

Dieſes Werk enthält eine Fülle des anziehendſten und ſchönſten Stoffes für jeden Lehrer, der ſich nicht nur nothdürftig auf ſeine Geſchichtsſtunden präpariren, ſondern zu eigener Förderung und eigenem Genuſſe tiefer in das Leben der Völker und ihrer Helden eindringen will. Was dem eifrigen Liebhaber echter bildlicher Darſtellungen aus den verſchiedenen Perioden der Weltgeſchichte bisher nur große Bibliotheken in einzelnen Stücken zu vorübergehender Anſchauung bieten konnten, das findet er hier zu jedem augenblicklichen Gebrauche wohlgeordnet in dieſem Werke vereinigt. Der Herausgeber hat es ſich zur Pflicht gemacht, ſo weit als möglich jede Zeit für ſich ſelbſt reden zu laſſen, alſo z. B. immer authentiſche Portraits zu geben, wenn ſolche irgend vorhanden; wo dies nicht anging, zeigt er uns, wie ſich die Geſtalt eines großen Mannes in der Phantaſie der beſten Künſtler der zunächſt folgenden Zeiten abgeſpiegelt hat, und nur wo jegliches Material fehlt, läßt er die Anſchauung der Neuzeit eintreten, wie bei Ariſtides und Phidias. Wo es die Darſtellungen von Begebenheiten gilt, ſind mit Recht die Werke bedeutender Künſtler aufgenommen, ſo Cornelius Kampf um Patroklus Leiche, Raphaels Conſtantinſchlacht, Delaroches Strafford, und man

kann nur bedauern, daß der Herausgeber, als die anfänglich angekündigten 100 Tafeln überschritten waren, geglaubt hat, sich beschränken zu müssen, so daß das größtentheils zuletzt erschienene Mittelalter am kärglichsten bedacht ist, bei dem wir ungern eine Auswahl aus Schnorr von Carolsfeld, Lessing und Rethel vermissen und uns jetzt mit den barbarischen Gestalten auf Siegeln, Münzen und Grabsteinen begnügen müssen. In wahrhaft prachtvoller Weise ist uns dagegen das Alterthum vorgeführt, und zwar nicht nur Historie, sondern auch Mythologie und Kulturleben in so mannichfachen Darstellungen, daß dieser Bilderatlas auch für das Studium der Kunstgeschichte große Dienste leisten kann. Und hier verdient hervorgehoben zu werden, daß der Herausgeber ein äußerst geschickter Zeichner ist, der seinen Umrissen selbst im kleinsten Format Schönheit und Charakter zu geben versteht, wie das längst von Autoritäten, wie Schnaase, anerkannt ist. Man betrachte nur das Blatt mit den vier Darstellungen nach den Raphael'schen Tapeten und vergleiche die Erläuterungen von Heinrich Merz, und man wird staunen, wie ausdrucksvoll die Physiognomien bei aller Kleinheit geblieben sind; wie schön tritt uns die Blüthezeit Griechenlands aus den herrlichen Köpfen auf Blatt 10, 11 und 12 entgegen, wie interessant sind die Darstellungen aus der Reformationszeit, die Lanzknechte Holbeins, der Antichrist des Lucas Cranach, die Flugblätter und Carricaturen für und wider, welch' ein gewaltiger Ernst herrscht in den Portraits und Scenen zur englischen Revolution! — Sollte ein solches Werk nicht auch für die Schule nutzbar zu machen sein? Die Erfahrung hat diese Frage bereits günstig beantwortet. Freilich sind die Umrisse fein und die Darstellungen klein, aber man hefte eine solche Tafel an die Wand und lasse sie nach der Stunde von den Schülern in kleinen Gruppen betrachten, und das wahrhaft Schöne und Werthvolle wird seines Eindrucks nicht verfehlen. Ich habe immer gefunden, daß schöne Umrißzeichnungen auf Kinder eine vortreffliche Wirkung ausüben, oft bedeutender als ausgeführte Blätter; der Umriß reizt zu geistiger Thätigkeit, die Phantasie wird angeregt, sich das Bild selbst auszumalen, sogar das Nachdenken wird er-

weckt, und es tritt neben der Receptivität eine Art innerer Productivität auf.

Die Verlagshandlung bereitet jetzt eine billige Volksausgabe dieses Werkes vor, in welcher das Interessanteste und Wichtigste auf einer geringern Anzahl von Blättern zusammengestellt werden soll. Da die Zeit dahin treibt, allen Unterricht mehr und mehr zu veranschaulichen, verdient dies als das beste Veranschaulichungsmittel für den Geschichtsunterricht die weiteste Verbreitung.

5. Select Extracts from English Poetry for youth, with notes by Dr. E. Fritsche. Leipzig, Carl Graefe 1867.

Das Buch enthält auf ungefähr 400 Seiten eine Auswahl englischer Poesie von Chaucer bis auf die Neuzeit; selbstverständlich sind Shakespeare und Byron am meisten vertreten. Der Titel läßt nicht erkennen, für welches Alter der Verfasser das Buch bestimmt; auch ist keine Vorrede vorhanden, die uns darüber aufklären könnte; jedenfalls sind aber dem Inhalte nach unter „Youth“ diejenigen verstanden, die entweder der Schule entwachsen sind, oder die Oberklassen von Gymnasien besuchen; für eine andere Jugend würde das Buch zu schwierig sein. — Die Proben alter Poesie scheinen uns nicht nöthig; sollen sie aber gegeben werden, so müssen auch die Bemerkungen am Rande etwas reichhaltiger sein, als in diesem Buche der Fall ist; hier wird manches sein, was der Leser errathen muß. — An anderen Stellen scheint uns in dieser Hinsicht des Guten zu viel gethan; denn wer überhaupt mit Nutzen das Buch lesen kann, wird wissen, was out of sight (p. 121) bedeutet, ebenso blank (191) crowd (217) varnish (209) glean (232) suffice = are sufficient (warum?) burthen = burden, u. a. a. O. Bei einigen dieser Wörter sind allerdings die Ableitungen aus verschiedenen Sprachen angegeben; doch scheint uns das in diesem Buche ziemlich unnütz, da es doch wohl auf Verständniß der Poesie ankommen soll. — Jedoch kann uns dies nicht abhalten, das Buch Denjenigen zu empfehlen, die mit Vorliebe das Studium des Englischen betreiben und weit genug fortgeschritten sind, um mit Verständniß englische Poesie lesen zu können.

6. **Leitfaden für den Unterricht in der engliſchen Sprache** von J. Niſſen. Herold'ſche Buchhandlung. Hamburg. — Erſter Curſus 1867. Zweiter Curſus 1864.

Wenn der Verfaſſer ſich in der Vorrede dagegen ausſpricht, mit einem zuſammenhängenden Leſeſtücke zu beginnen, ſo können wir uns nicht mit ihm einverſtanden erklären; nicht allein, daß das Intereſſe des Schülers durch ſolche Leſeſtücke ein regeres wird, was bei dem bloßen Geben von Wörtern und höchſt alltäglichen Sätzen nicht geſchieht, es eignet ſich die engliſche Sprache unſerer Meinung nach ſehr für eine ſolche Behandlung. —

Für Denjenigen, der ſich mit des Verfaſſers Anſicht einverſtanden erklärt, empfiehlt ſich das Buch durch ſeine Kürze und Bündigkeit. Der erſte Curſus (3. Aufl.) giebt die Formen der engliſchen Sprache, der zweite (2. Aufl.) die Eigenthümlichkeiten, in denen das Weſentliche gegeben iſt; es fehlt allerdings die Vollſtändigkeit, wie wir ſie in einer Grammatik finden, auch ſind die gegebenen Regeln theilweiſe etwas mechaniſch.

Bei aller Kürze hätte einzelnes Weggelaſſene nicht fehlen dürfen. Unter den Subſtantiven, die für Singular und Plural die Singularform haben, fehlen deer, swine, cattle; pair und dozen gehören nicht unbedingt hierher, indem ſie ohne vorgeſetztes Zahlwort allerdings das Pluralzeichen nehmen. News, means, pains, denen noch einige Wörter hätten hinzugefügt werden können, werden nach des Verfaſſers Angabe als Singular behandelt, — nicht auch als Plural? Bei den Subſtantiven auf o hätte die Bemerkung nicht fehlen dürfen, daß einige nicht es, ſondern s nehmen; ferner fehlt der Unterſchied von pennies und pence etc.

Bei Anführung des angelſächſiſchen Genitivs wäre zu bemerken geweſen, daß bei Eigennamen auf s zwei Formen vorkommen, Charles' und Charles's. — Von den Wörtern old und near wird nur eine Form der Steigerung angegeben; late wird irrthümlich geſteigert:

late, later, last, ſtatt late, later, latest, late, latter, last.

Von far fehlt die Steigerung ganz. — In ähnlicher Weiſe ließen ſich noch einzelne Ausſtellungen machen.

9. **Kurze engliſche Leſeſtücke für Anfänger jeden Alters** von Dr. J. W. Zimmermann. Zweite Auflage. Leipzig 1867. Roßberg'ſche Buchhandlung.

Dieſes Büchelchen ſoll nach Angabe des Verfaſſers ein erſtes Uebungsbuch im Leſen, Sprechen und Schreiben ſein. Von dem Nutzen dieſes Buches können wir uns nicht ſo recht überzeugen; auf der Elementarſtufe ſelbſtändig ein Leſebuch auftreten zu laſſen, ſcheint uns wenigſtens überflüſſig: leicht können nöthige Leſeſtücke in einer Elementargrammatik ſelbſt aufgeführt werden. Daß die Stücke mit Sorgfalt gewählt, glauben wir, daß ſie aber für Kinder und Erwachſene gleich intereſſant und anziehend ſind, möchten wir bezweifeln. — 149 kurze Leſeſtücke ſcheinen uns zu ermüdend.

10. **Schulgrammatik der engliſchen Sprache** von Dr. J. C. A. Winkelmann. Gotha 1867. Opitz' Verlag.

Unſerer Meinung nach iſt es dem Verfaſſer vortrefflich gelungen, das auszuführen, was er ſich vorgenommen, nämlich „Schülern, die mit gereiften Kräften zur Erlernung des Engliſchen ſchreiten, auf kurzem Raume alles zu bieten, was ſie ſyſtematiſch zu lernen haben. — Von der Vollſtändigkeit einer Grammatik kann natürlich nicht die Rede ſein; auch kann bei dem ausgeſprochenen Zweck des Buches von manchem abſtrahirt werden, was in einem Buche für jüngere Schüler nothwendig ſeinen Platz haben müßte. Sehr gut aber hat der Verfaſſer es verſtanden, in ſeiner Syntax alles hineinzuziehen, was zum Verſtändniß des Engliſchen nöthig iſt; neben den gewöhnlichen Regeln ſind die Eigenthümlichkeiten der engliſchen Sprache nicht vergeſſen worden. Mit gutem Recht kann das Buch Denen empfohlen werden, die möglichſt ſchnell zur Lectüre ſchreiten wollen, und die den Bedingungen in Bezug auf geiſtige Reife Rechnung tragen.

11. **Schulgrammatik der engliſchen Sprache** von Dr. Herm. Behn-Eſchenburg. Vierte Auflage. Zürich 1867. Ed. Schultheß.

In dieſer Grammatik wird uns ein mit vielem Fleiß und Vorbedacht ausgearbeitetes Buch für die Schulen geboten. — Ganz richtig bemerkt der Verfaſſer in der Vorrede, daß die engliſche Sprache ſich ſehr wohl für die analytiſche Methode

eignet, die aber ſpäter einem ſtreng grammatiſchen Gang Platz zu machen habe. — Mit einem leichteren Leſeſtück wird begonnen, das zu gleicher Zeit Uebung im Sprechen, Leſen, Ueberſetzen und Gelegenheit zum Befeſtigen einfacherer Regeln über Ausſprache, Accent und Wortlehre giebt. Es folgen jedem engliſchen Stück Uebungen zum Ueberſetzen aus dem Deutſchen, die der jedesmaligen Stufe genau angepaßt ſind, ohne daß der Verfaſſer ſich gerade auf die Wörter beſchränkt, die in dem Leſeſtück vorkommen; durch dieſe Uebungen wird der Schüler zugleich in die geläufige, engliſche Converſationsſprache eingeführt. — Daß der Herr Verfaſſer zu Anfang in den deutſchen Sätzen engliſche Conſtruction gebraucht, können wir nicht gutheißen.

Bei der Satzlehre hören die engliſchen Leſeſtücke zur Einübung der Regeln auf, indem richtig bemerkt wird, daß auf dieſer Stufe den Schülern ſchon ein eigenes Leſebuch in die Hand zu geben ſei. Uebungen zum Ueberſetzen aus dem Deutſchen bietet dieſer Abſchnitt in genügender Zahl; bei gehöriger Vorbereitung wird der Schüler ſich mittelſt dieſer Grammatik eine tüchtige Kenntniß erwerben. — Bei den Vocabeln iſt nur der Accent bezeichnet; eine Verdeutlichung der Ausſprache durch Ziffern iſt nicht angewandt; dies ſcheint uns kein Verluſt, weil doch während einer langen Zeit die Schüler nur durch richtiges Vorſprechen zu einer guten Ausſprache kommen; können ſie erſt des Wörterbuchs ſich bedienen, ſo iſt ihnen Gelegenheit geboten, ſich ſelbſt über die Ausſprache zu unterrichten.

Ob nicht theilweiſe an Regeln hätte etwas geſpart werden können, und ob der vierte Abſchnitt über Wortbildung, Accent, Ausſprache und Schrift nicht aus einer Schulgrammatik hätte fortbleiben können, darüber wollen wir mit dem Verfaſſer nicht rechten, aber aus praktiſchen Gründen hätten wir gewünſcht, das Buch in zwei oder drei geſonderte Bände getheilt zu ſehen; wohl nur in wenigen Fällen würde, wer den erſten Theil durchgearbeitet, ſich nicht auch des zweiten bedient haben.

Zum Schluß bemerken wir kurz, daß das Buch ſich für einen jeden Lehrer des Engliſchen behufs einer eingehenden Prüfung empfiehlt.

12. **Engliſches Leſebuch** von demſelben Verfaſſer.

Von dieſem liegt uns der erſte Theil vor. Ebenſo ſorgfältig wie die Grammatik, iſt auch bei Anlage dieſes Leſebuchs verfahren. Nicht allein bringt der Verfaſſer neue Leſeſtücke, die in anderen Chreſtomathien noch nicht ſind, ſondern dieſe neuen Stücke ſind auch ſo geordnet, daß man planmäßig vom Leichten zum Schwierigeren ſchreitet, und liefert der Verfaſſer namentlich, was in den meiſten derartigen Büchern fehlt, — leichte Leſeübungen für den Anfang. Die Anmerkungen am Schluß, welche theilweiſe auf die Grammatik des Verfaſſers hinweiſen, theilweiſe Erklärungen ſchwieriger Ausdrücke geben, ſind durchaus am Platze, und nicht allein für die Schüler eine annehmbare Zugabe.

13. **Elementarbuch der engliſchen Sprache** von Dr. Immanuel Schmidt. Berlin 1867. Haude & Spener'ſche Buchhandlung.

Die Behauptung des Verfaſſers, daß ſein Buch keine Fabrikarbeit ſei, können wir unterſchreiben. Uns ſcheint aber, daß, da verſprochen wird, eine Grammatik folgen zu laſſen, einzelne Regeln aus dem Elementarbuch wegbleiben und für die Grammatik hätten berechnet werden können. — Sehr richtig legt der Verfaſſer beſonderes Gewicht auf eine gute Ausſprache; doch wäre es unſerer Meinung nach beſſer geweſen, bei der Bezeichnung durch Ziffern zu bleiben, da ein Verſtändniß derſelben beim Gebrauch des Wörterbuchs doch nöthig iſt, während die hier angewandte Art der Bezeichnung ſpäter nichts nützt. — Die Sprachvergleichung erſcheint uns nicht ſo wichtig auf dieſer Stufe, wie der Verfaſſer ſie hält; die Erfahrung wenigſtens lehrt, daß ſolche Vergleichungen immer wieder angeſtellt werden können und doch bei den Schülern nicht haften; von Nutzen mag es allerdings ſein, wenn die Lernenden ſelbſtändig auf Aehnlichkeiten in verſchiedenen Sprachen kommen.

Es empfiehlt ſich das Buch zum Gebrauch für ſolche Schüler, die ſchon einige Kenntniß des Franzöſiſchen oder Lateiniſchen ſich erworben haben; für jüngere Schüler möchte das Buch theilweiſe zu ſchwierig ſein; namentlich gilt dies von den angehängten Leſeſtücken.

14. Kurzgefaßte engliſche Grammatik von Dr. Carl Crüger. Kiel 1867. Hermann.

Gewiß hat der Verfaſſer denjenigen einen Dienſt mit dieſem Buch erwieſen, die bisher ſich ſeines umfangreichen Lehrbuchs bedient haben, das für die Schule ſchwer zu bewältigen iſt. Wenn der Schüler das Buch tüchtig durchgearbeitet hat, ſo wird es ihm gewiß an einer guten Kenntniß des Engliſchen nicht fehlen, namentlich wird er ſich einen recht reichen Vocabelſchatz erworben haben. Die Wahl der Sätze aber ſcheint uns nicht immer eine glückliche, ſollen dieſelben nicht unverſtanden bleiben, ſo bedürfen ſie vielfach einer ganz beſonderen Erklärung; auch klingen die deutſchen Sätze vielfach ſchwerfällig. — Trotz der Meinung des Verfaſſers, daß er nicht weniger und kürzere Regeln hätte geben können, ſcheint uns doch das Regelwerk etwas zu reichhaltig ebenfalls ſcheinen uns die Uebungen über die Verben ſtarker Conjugation etwas zu weit ausgedehnt.

Dürfen wir für den Elementarcurſus einen Wunſch ausſprechen, ſo iſt es der, daß nicht nur Wörter und Sätze, ſondern zuſammenhängende Stücke möchten angeführt werden; das Intereſſe der Schüler wird dadurch ein regeres. — Eine Trennung von Leſebuch und Grammatik ſcheint auf dieſer Stufe nicht angebracht.

15. The Schoolboy's first Story-Book. 5th. Edition. Bremen 1866. A. D. Geisler.

Den Nutzen einer Trennung des Leſebuchs von einer Elementargrammatik der engliſchen Sprache vermögen wir nicht einzuſehen; für Schulen, wo eine ſolche ſtattfindet, wird dieſes elementare Leſebuch eine annehmbare Gabe ſein.

16. Peter Schlemihl's wunderſame Geſchichte, m. Anmerkungen u. Vocabulair zum Ueberſetzen in's Engliſche v. F. Schroer. 9. Aufl. Hamburg. J. P. F. C. Richter.

Daß dieſes Buch in der 9. Auflage erſchienen, ſpricht dafür, daß es ſich einen Kreis von Liebhabern erworben hat. Daß gerade dieſe Erzählung mehr, als manche andere ſich zum Ueberſetzen ins Engliſche empfehlen ſollte, vermögen wir nicht einzuſehen, doch mag es ein brauchbares Buch ſein für Schulen,

in welchen die Schüler weit genug vorgerückt ſind, um mit einiger Leichtigkeit zu überſetzen. Zwar ſagt der Verfaſſer mit Jean Paul, man müſſe das Ziel früher kennen als die Bahn; doch glauben wir, daß Schüler, die nicht einen ziemlichen Wortſchatz und eine gewiſſe Fertigkeit in der engliſchen Satzconſtruction haben, leicht bei der Arbeit ermüden und nicht den genügenden Nutzen haben; wo dieſe Fertigkeit vorhanden iſt, da wird, wie ſchon geſagt, dieſes ebenſowohl nutzbringend ſein, wie manches andere derartige Buch.

17. **Erſter Unterricht im Engliſchen** von Robert H. Weſtley. 2. verbeſſerte Auflage, herausgegeben von Dr. Karl Albrecht. Leipzig 1867. Roßbergſche Buchhandlung.

Nach dem Titel ſoll das Buch ein practiſcher Lehrgang ſein, in möglichſt kurzer Zeit Engliſch leſen, ſchreiben und verſtehen zu lernen, und zwar ſoll das hier nach Ahn'ſcher Methode geſchehen. Eine derartige Empfehlung ſcheint uns nicht wohl angebracht; ſie erinnert zu ſehr an ähnliche Anpreiſungen in Blättern; auch will uns nicht einleuchten, warum dieſes Buch ſchneller als andere zum Ziele führen ſollte, da es an ähnlichen Büchern doch nicht fehlt; die Nothwendigkeit dieſes Buches, von der in der Vorrede die Rede iſt, vermögen wir alſo nicht einzuſehen. Es ſcheint uns ebenfalls bedenklich, wenn man „zwei Fliegen mit einer Klappe ſchlagen will", d. h. ein Buch liefern, das der Faſſungskraft der jugendlichen Schüler angemeſſen iſt und zugleich den Anforderungen der Erwachſenen genügt. —

Hiervon abgeſehen iſt das Buch brauchbar und correct; unſern vollen Beifall hat es, daß von Seite 25 an ein Leſeſtück zu Grunde gelegt iſt.

18. **Engliſches Ueberſetzungsbuch.** Fortſchreitende Uebungsſtücke zum Ueberſetzen aus dem Deutſchen ins Engliſche, von Robert H. Weſtley. 2. Aufl. Leipzig 1867. Roßberg'ſche Buchhandlung.

Es iſt nicht zu leugnen, daß in dieſem kleinen Buche der Grundſatz vom Leichteren zum Schwierigeren beobachtet iſt; doch möchten wir bezweifeln, daß dies Buch für Diejenigen nothwendig iſt, welche noch der Angabe ſo vieler Vocabeln bedürfen;

für ſolche Schüler kann ſchon eine Elementargrammatik genug Stoff zum Ueberſetzen aus dem Deutſchen bieten. Vorgerücktere Schüler mögen an dieſer Stufe prüfen, in welchem Grade ſie ſich Kenntniß des Engliſchen erworben haben.

19. **England.** Praktiſche Anleitung zum Ueberſetzen aus dem Deutſchen ins Engliſche von Dr. G. Jaep. Zweite verbeſſerte Auflage. Berlin 1867. Haude & Spener'ſche Buchhandlung.

Es iſt kaum nöthig, ein Buch, das ſchon an andern Orten warm empfohlen iſt, noch des Weiteren zu loben; es ſei auch an dieſer Stelle bemerkt, daß in dem Dargebotenen dem Schüler, der ſich eine Kenntniß der engliſchen Grammatik erworben, ſo wie einige Gewandtheit im ſchriftlichen Ausdruck erlangt hat, ein Hülfsmittel gereicht wird, durch das er ſeine Kenntniſſe um ein Gutes bereichern kann. Selbſtverſtändlich kann das Buch nur von Solchen gebraucht werden, die nicht zu früh die Schule verlaſſen, oder nach ihrer Confirmation ihre Studien des Engliſchen weiter fortſetzen; dieſe aber finden reichlich Stoff, ihre Kräfte zu erproben, im ſchriftlichen Ausdruck größere Fertigkeit zu erlangen und zu gleicher Zeit ſich mit dem Leben und den Anſchauungen der Engländer bekannt zu machen.

VII.

Verzeichniß eingeſandter Schriften.

1. Das franzöſiſche Verb. Eine methodiſche Anweiſung zur Erlernung deſſelben. Von C. Rud. Schnitger. 1. Heft. Hülfsverben und regelmäßige Verben. Hamburg 1868. Hermann Grüning. (64 Seiten. Preis gebunden 6 Sgr.)
2. 9—16. Brief (17—31. Cauſerie) des brieflichen Sprach- und Sprechunterrichts für das Selbſtſtudium der franzöſiſchen Sprache, begründet auf die claſſiſche und moderne Litteratur von Charles Noël.
3. Bericht über die Thätigkeit des Hamburger Fröbel-Vereins und die Bewahranſtalt und Schule des Frauenvereins zur Unterſtützung der Armenpflege. Abgeſtattet von Johanna Goldſchmidt. Hamburg 1866.
4. Ueber die Einrichtung zweckmäßiger Schultiſche. Ein Beitrag zur Geſundheitspflege in den Schulen von A. Hermann, Turnlehrer und

Lehrer an der mittleren Bürgerſchule in Braunſchweig. Braunſchweig 1868. Eduard Leibrock. (40 Seiten 8.)

5. Warum bedürfen wir weiblicher Gewerbeſchulen und wie ſollen ſie angelegt ſein? Erläutert vom ſocialen Standpunkte unſerer Zeit von E. Marwedel, Oberlehrerin an der weiblichen Gewerbeſchule in Hamburg. Hamburg 1868. Hermann Grüning. (30 S. 8.)
6. Adolph Dieſterweg. Sein Leben und ſeine Schriften. Unter Mitwirkung der Familie herausgegeben von E. Langenberg. Zweiter Theil: Dieſterweg in Berlin. Frankfurt a. M. 1868. Joh. Chr. Hermann'ſche Buchhandlung. (181 Seiten 8.)
7. Die Ordnungsübungen des deutſchen Schulturnens. Mit einem Anhange: Die griechiſch-macedoniſche Elementartaktik und das Pilumwerfen auf den deutſchen Schulturnplätzen. Von Dr. Carl Waſſmannsdorf. Mit erklärenden Zeichnungen. Frankfurt a. M. 1868, J. D. Sauerländer. (242 S. 8.)
8. Grundriß der Erziehungs- und Unterrichtslehre. Von Dr. Friedrich Dittes, Schulrath und Seminardirector in Gotha. Leipzig 1868. Julius Klinkhardt. (207 Seiten 8.)
9. Was wollen wir ſpielen? Die ſchönſten Jugendſpiele und Spielreime für Knaben und Mädchen. Geſammelt und bearbeitet von C. F. A. Kolb. Stuttgart, Schmidt & Spring.
10. Tabellariſche Ueberſichten zur aſtronomiſchen, phyſiſchen und politiſchen Geographie. Von Dr. Carl Böttger, Profeſſor am herzogl. Gymnaſium zu Deſſau. Leipzig 1868. L. W. Reisland. (70 S. 8.)
11. Grundriß der Botanik. Zum Schulgebrauch bearbeitet von Dr. Moritz Seubert, großherzogl. badiſchem Hofrath und Profeſſor an der polytechniſchen Schule zu Karlsruhe. Mit vielen in den Text eingedruckten Holzſchnitten. Leipzig und Heidelberg 1868. C. F. Winter (151 Seiten 8.)
12. Die Sprachübungen in den Oberklaſſen der Volksſchule. Im Anſchluſſe an das Haeſter'ſche Leſebuch bearbeitet von A. Haeſters. Ein methodiſches Handbuch für den Lehrer. Eſſen 1868, Bädeker. (84 S. 8. Preis 9 Sgr.)
13. Die Sprachübungen in den Oberklaſſen der Volksſchule. Von A. Haeſters. Ein Uebungsbuch für Schüler. Ebendaſelbſt. (46 S. 8. Preis geb. 3 Sgr.)
14. Das Dotations- und das Penſionsgeſetz müſſen eine rettende That ſein. Beleuchtung beider Geſetzentwürfe und Petition an das Abgeordnetenhaus. Den Herren Abgeordneten gewidmet und überreicht von Th. Ballien. Brandenburg 1868. Th. Ballien's Selbſtverlag. (72 Seiten 8. Preis 6 Sgr.)
15. Grundriß der Weltgeſchichte für höhere Bürgerſchulen und mittlere Gymnaſialklaſſen. Mit 8 colorirten Karten. Von J. C. Andrä.

Fünfte, verbeſſerte und vermehrte Auflage. Kreuznach 1868, R. Voigtländer. (275 Seiten 8.)

16. Sammlung gemeinverſtändlicher wiſſenſchaftlicher Vorträge, herausgegeben von Rud. Virchow und Fr. v. Holtzendorff. Berlin, A. Chariſius.
Heft 41: Ueber den Alkohol. Von Dr. J. Möller.
Heft 42: Johann Joachim Winkelmann. Sein Bildungsgang und ſeine bleibende Bedeutung. Von K. Bernhard Stark.
Heft 43: Das Rettungsweſen zur See. Von Dr. H. A. Schumacher.
Heft 44: Die Philoſophie gegenüber dem Leben und den Einzelwiſſenſchaften. Von Prof. C. Hebler.
17. Hülfsbuch für den erſten Unterricht in der deutſchen Geſchichte. (Penſum der Tertia.) Von Dr. Gottfried Eckertz, Oberlehrer am K. Friedrich-Wilhelms-Gymnaſium zu Köln ꝛc. ꝛc. Mainz 1868, C. G. Kunze's Nachfolger. (230 S. 8. Preis 15 Sgr.)
18. Die kirchlichen Nothſtände unſerer Zeit innerhalb der proteſtantiſchen Kirche Deutſchlands und der deutſche Proteſtantenverein. Von A. L. Ethinos. Altona 1868, Adolph Voges. (48 S. 8.)
19. Ein Beitrag zur Organiſirung der Mittelſchulen in Oeſterreich von Dr. Eduard Herrmann. Wien 1868, A. Pichler's Wittwe und Sohn. (30 Seiten 8.)
20. Lehrer Manhart von Großdorf. Ein Lebensbild zum Beſchauen für Lehrer und für Freunde der Schule. Von Robert Niedergefäß Ebendaſelbſt. (105 Seiten 8.)
21. Lehr- und Wanderjahre. Eine Erzählung aus dem Handwerkerleben für die Jugend und für's Volk. Von Robert Niedergefäß, Director einer Erziehungsanſtalt für Knaben. Ebendaſelbſt. (100 S. 8.)
22. Leben und Werke deutſcher Dichter. Geſchichte der deutſchen Poeſie in den drei letzten Jahrhunderten von O. F. Gruppe. Dritter Band. Mit fünf Bildniſſen in Stahlſtich. München 1867, Friedrich Bruckmann. (650 Seiten gr. 8.)
23. Singbuch für Schule und Haus. In vier Abtheilungen herausgegeben von Friedrich Reiff, Lehrer an der Muſterſchule in Frankfurt a. M. Frankfurt a. M., Moritz Dieſterweg. (1. Theil, 2. Anflage 6 Sgr.; zweiter Theil, 2. Auflage 8 Sgr.)
24. Turnliederbuch. Zum Gebrauche beim Knaben- und Mädchenturnen nach Spieß'ſcher Methode von Friedrich Reiff. Ebdaſ. (Preis 4 Sgr.)
25. Kinderlieder mit leichter Clavierbegleitung. Von Friedrich Reiff. Ebdaſ. (I. Stufe, 1. Heft 7½ Sgr.; II. Stufe, 1. Heft 7½ Sgr.)
26. Geſanglehre für Schule und Haus, bearbeitet von J. J. Schäublin, Lehrer am Realgymnaſium in Baſel. Erſter Curſus. Dritte, umgearbeitete Auflage. Baſel 1866, C. Detloff. (69 Seiten kl. 8.)
27. Daſſelbe Werk mit einem Anhange für die Lehrer. (96 Seiten 8.)

28. Wider das moderne Parteiweſen im Lehrerſtande. Herausgegeben von Eduard Senff, Hauptlehrer der 45. Gemeindeſchule in Berlin. Berlin 1868, C. S. Liebrecht. (32 Seiten 8.)
29. Leſebuch für Volksſchulen. Zweiter Theil. Elfte durchgeſehene Auflage. Lahr 1868, J. H. Geiger. (130 S. 8. 25 Expl. 3 fl. 45 Xr.)
30. Deutſche Grammatik. Leitfaden für den Unterricht in der deutſchen Sprache. Von O. Sommer und G. Schaarſchmidt. Zweite, verbeſſerte Auflage. Braunſchweig 1868, Alfred Bruhn. (39 Seiten 8. Preis 3 Sgr.)
31. Leitfaden der Weltgeſchichte von O. Sommer. Zweite Auflage. Ebendaſelbſt. (68 Seiten 8. Preis 5 Sgr.)
32. Monatsblätter zur Förderung des Zeichenunterrichts an Schulen. Herausgegeben von Hugo Troſchel, Kupferſtecher und Zeichenlehrer an der Dorotheenſtädtiſchen Realſchule in Berlin. Vierter Jahrgang, erſtes Heft. Berlin 1868, Nicolaiſche Buchhandlung. (Monatlich erſcheinen 2 Bogen. Preis vierteljährlich 20 Sgr.)
33. Die Schulorganiſation nach den Forderungen des Staats- und Kirchenrechts, der Kultur und des Zeitgeiſtes. Zugleich ein Beitrag zur Fortbildung des Schulrechts. Gekrönte Preisſchrift von Guſtav Fröhlich, Rector zu Raſtenberg in Thüringen. Jena 1868, Hermann Coſtenoble. (152 Seiten 8.)
34. Bericht über die erſten fünf Schuljahre (1863—1868) der Erziehungsſchule zu Leipzig von Dir. Ernſt Barth. Beigabe: Ueberſicht nebſt Lehrplan, zuſammengeſtellt vom Lehrercollegium. Verzeichniß der Werkſtattarbeiten vom Schuljahr 1867—1868. Leipzig 1868. (39 S. 8.)
35. Jahresbericht über die katholiſchen Elementarſchulen zu Mainz für das Schuljahr 1867—1868. Mit zwei Beigaben: Organiſation für unſere Mainzer Stadtſchulen und die geſonderte Volksſchule im Kampfe gegen die allgemeine Volksſchule von Chr. Metzger, Großherzogl. Inſpector der katholiſchen Elementarſchulen zu Mainz. Mainz, 1868.
36. Vierter Jahresbericht über die ſtädtiſchen Schulen in Eilenburg. Von Feod. Alex. Stützer. Eilenburg 1868.
37. Jahresbericht der öffentlichen Gewerbeſchule und der Schule für Bauhandwerker zu Hamburg. Hamburg 1868.
38. Programm der herzoglichen Hauptſchule zu Cöthen und Einladung zur Prüfung der Freiſchule daſelbſt. Cöthen 1868.
39. Bericht des Berliner Frauenvereins zur Beförderung der Fröbel'ſchen Kindergärten. Für das Jahr 1867.
40. Vorbereitungs-Curſus auf den Religionsunterricht für die Hand der Kinder im zweiten und dritten Schuljahre. Von Friedrich Nießmann, Lehrer in Deſſau. Als Anhang: Einige Fabeln. Cöthen 1868, Paul Schettler. (16 Seiten 8. Preis 2 Sgr.)
41. Dr. Vogel's analytiſch-ſynthetiſche Leſemethode oder: der vereinigte

Anſchauungs-, Leſe- und Schreibunterricht, angelehnt an Normalwörter mit Bildern. Von Friedrich Nießmann, Lehrer in Deſſau. Zweite neubearbeitete Auflage. Leipzig 1864, Julius Klinkhardt. (65 Seiten kl. 8.)

42. Grundriß der Planimetrie für den Schulgebrauch entworfen von G. Burbach, Seminarlehrer in Gotha. Mit 12 Figuren und 1650 Uebungsaufgaben. Weimar 1868, Hermann Böhlau. (108 S. 8.)
43. Ferdinand Freiligrath. Zum Verſtändniſſe des Dichters und als Begleitgabe zu ſeinen Werken von Auguſt Kippenberg. Leipzig 1868, Heinrich Matthes. (160 Seiten kl. 8. Der Netto-Ertrag iſt dem Freiligrath-Fond beſtimmt.)
44. Brehm's Illuſtrirtes Thierleben. Wohlfeile Volks- und Schulausgabe von Friedrich Schödler. Mit Abbildungen nach der Natur, ausgeführt unter Leitung von R. Kretzſchmer. Heft 7—10. Hildburghauſen 1868, Bibliographiſches Inſtitut. (Jedes Heft 5 Sgr.)
45. Charakterbilder der Erd- und Völkerkunde. Mit kurzen erläuternden Texten der Zeitſchrift „Globus" entnommen. Erſter Band, achtes und neuntes Heft. Ebendaſelbſt. (Schluß des erſten Bandes. Preis jedes Heftes 10 Sgr.)
46. Zum Gedächtniß Adolph Dieſterweg's. Ein Kranz der Liebe auf das Grab. Von G. Heuſinger. Salzungen 1868, L. Scheermeſſer. (16 Seiten 8.)
47. X. Jahresbericht über die Unterrichts- und Erziehungsanſtalt des vormaligen Gymnaſiallehrers R. Albani. Dresden 1868.
48. Jahresbericht über die Stadtſchulen zu Worms von Johannes Menges, Inſpectoratsverwalter. Worms 1868, Eugen Kranzbühler.
49. Bilder-Atlas von Ludwig Weißer. Volksausgabe. Zweite Lieferung.
50. Theologiſches Univerſal-Lexikon. 3. Lieferung.
51. Ein offenes Wort über Fortbildungsanſtalten und kaufmänniſche Schulen von Dr. J. W. Zimmermann, Director der neuen kaufmänniſchen Fortbildungsſchule zu Leipzig. Leipzig, 1868. (48 Seiten gr. 8.)
52. Lehrbuch der Stereometrie nebſt einer Sammlung von 240 Uebungsaufgaben zum Gebrauche an höheren Lehranſtalten und beim Selbſtſtudium von Dr. Carl Spitz, Profeſſor am Polytechnicum in Carlsruhe. Dritte, verbeſſerte und vermehrte Auflage. Mit 112 in den Text gedruckten Figuren. Leipzig und Heidelberg 1868, C. F. Winter. (Nebſt Anhang, die Reſultate und Andeutungen zur Auflöſung der in dem Lehrbuche befindlichen Aufgaben enthaltend.)
53. Praktiſcher Lehrgang zur Erlernung der franzöſiſchen Sprache. Für Bürger-, Real- und Töchterſchulen von J. P. Magnin und A. Dillmann, Lehrern an der höheren Bürgerſchule zu Wiesbaden. Dritte Abtheilung. Syntax I. Wiesbaden 1868, C. W. Kreidel. (164 S. 8.)
54. Die Praxis der Volksſchule. Ein Wegweiſer zur Führung einer guten

Schuldisciplin und zur Ertheilung eines methodiſchen Schulunterrichts für Volksſchullehrer und Solche, die es werden wollen. Von C. Kehr, Seminarinſpector zu Gotha. Gotha 1868, E. F. Thienemann. (290 Seiten 8. Preis 1 Thaler.)

55. Leitfaden für den Unterricht in der deutſchen Sprache. Eine nach methodiſchen Grundſätzen bearbeitete Schulgrammatik für höhere Lehranſtalten. Von Ed. Wetzel und Fr. Wetzel. Nebſt einem Handbuch der Orthographie für die Hand der Schüler. Berlin 1868, Adolph Stubenrauch. (Preis: Mit der Orthographie 15 Sgr. Ohne Orthographie 12½ Sgr., dieſe allein 2½ Sgr.)

56. Leitfaden der Weltgeſchichte von O. Sommer. Zweite Auflage. Braunſchweig 1868, Alfred Bruhn. (68 Seiten 8. Preis 5 Sgr.)

57. Winke für Geſanglehrer in Volksſchulen. Herausgegeben von Rudolph Lange, Seminarlehrer. Vierte durchgeſehene und vermehrte Auflage. Berlin 1868, Julius Springer. (85 Seiten kl. 8.)

58. Mädchenbriefe. Für Schule und Haus von L. Sillib. Zweite Auflage. Mannheim 1868, Tobias Löffler. (264 Seiten kl. 8.)

59. Leitfaden beim Geſangunterricht für die Hand der Schüler von Johann Nepomuk Kösporer. Zweite Auflage. Freiſing 1868, J. P. Datterer. (55 Seiten 8. Preis 6 Sgr.)

60. Alte und neue Kirchenlieder zum Gebrauche beim öffentlichen katholiſchen Schulgottesdienſte für ein- oder zweiſtimmigen Chor mit oder auch theilweiſe ohne Orgelbegleitung. Ebdaſ. (78 S. 8. Preis 6 Sgr.)

61. Engliſches Leſebuch für Anfänger. Mit Erläuterungen und einem vollſtändigen Wörterbuch, worin die Ausſprache durch deutſche Buchſtaben genau angegeben wird. Zum Schul- und Privatgebrauch von Dr. Alfred Baskerville, Director der International-Erziehungsanſtalt zu Godesberg bei Bonn. Vierte Auflage. Oldenburg 1868, Gerhard Stalling. (204 Seiten 8.)

62. Himmel und Erde. Erſte Einführung in die Himmelskunde und in die mathematiſche Geographie. Mit 36 Figuren auf 5 lithographirten Tafeln. Geſchrieben für Familie und Schule von J. Ney, Lehrer an der Bezirksſchule in Aarau. Zürich 1868, Verlags-Magazin. (102 Seiten 8.)

63. Die geiſtige und körperliche Erziehung der Mädchen. Von Auguſt Knigge, Lehrer an der Stadttöchterſchule II. zu Hannover. Mit einem Vorworte vom Director Dr. Mertens. Hannover 1868, Carl Meyer. (131 Seiten 8. Preis 15 Sgr.

64. Noël's Unterrichtsbriefe. 19. Brief.

65. Dritter Jahresbericht über das Lehrerſeminar zu Gotha. Schuljahr 1867/68. Herausgegeben von Dr. Friedrich Dittes, Schulrath und Seminardirector. Gotha 1868, E. F. Thienemann. (55 S. 8.)

66. Das Meer, ſeine Bewohner und ſeine Wunder. Von K. W. Zim-

mermann. Vierte Auflage von H. Schwerdt. In zwei Bänden. Langenſalza 1866, Schulbuchhandlung von F. G. L. Greßler. (Preis 1 Thaler 28 Sgr.)

67. Naturgeſchichte von Emil Poſtel. In vier Bänden. Ebendaſelbſt. (Preis 3 Thlr. 15 Sgr.)

68. Vaterländiſches Leſebuch für die evangeliſche Volksſchule Norddeutſchlands. Herausgegeben unter Mitwirkung von Dr. L. Meyn und Dr. A. Sach von H. Keck und Chr. Johannſen. Mit in den Text gedruckten Illuſtrationen. Schleswig 1868, Hermann Heiberg. (519 S. 8. Preis 10 Sgr. gebdn.)

69. Volks-Geographie über alle Theile der Erde für Schule und Haus, zugleich als Leitfaden zu Amthor und Iſſleib's Volksatlas, unter Mitwirkung von Dr. K. Th. Liebe, Prof. in Gera, herausgegeben von Wilhelm Iſſleib. Gera 1868, Iſſleib und Rietzſchel. (152 S. 8. Preis 5 Sgr.)

70. Dr. M. Gotthilf Löſchin. Ein Lebensbild des Heimgegangenen. Mit einem Porträt Dr. G. Löſchin's in ſeinem 34. Lebensjahre nach einem Bilde von Warneck in Photographie. Danzig 1868, Th. Bertling. (82 S. 8.)

71. Ueber Lua's Tragödie „Ein Schwur." Von F. C. Weitig. Zum Beſten des Peſtalozzivereins für Oſt- und Weſtpreußen. Danzig 1868, Th. Bertling. (16 S. 8.)

72. Die ſocialen Reformbeſtrebungen unſerer Frauen. Entwurf zu einem Programm für Frauen-Vereine überſichtlich dargeſtellt von Minna Pinoff. Breslau 1868, Maruſchke und Berendt. (19 S. 8.)

Druck: Wilhelm Baenſch. Leipzig.

Rheinische Blätter

für

Erziehung und Unterricht.

Im Jahre 1827 begründet

von

Adolph Diesterweg.

Unter Mitwirkung namhafter Pädagogen fortgeführt

von

Dr. Wichard Lange.

Des XXII. Bandes der neuesten Folge 3. Heft.
(November — December 1868.)

Frankfurt a. M. 1868.
Joh. Chr. Hermann'sche Buchhandlung.
(Moritz Diesterweg.)

I.

Des Pfingſtwanderers Fahrt nach der ſiebzehnten allgemeinen deutſchen Lehrerverſammlung.

„Was jemacht werden kann, wird jemacht!“ rief er auf gut Berliniſch unter dem Beifall von den vielen Hunderten, die ihn umſtanden. Wer hat gerufen und wer ſtand um ihn? H. Bohm hat's gerufen, und die in Caſſel verſammelte deutſche Lehrerwelt horchte vergnügt ſeinen Worten. Der Bohm iſt doch ein ganzer Mann. Da erhebt er ſich kerzengrade, geht ruhigen, aber feſten und entſchiedenen Schrittes auf die Tribüne los, zeigt der Menge ein großes, rundes, lebendiges Auge, das da ſtrahlt von Gutherzigkeit, Treuſinnigkeit und Ehrenfeſtigkeit und ſpricht in ruhiger, beſonnener und beſtimmter Weiſe. Und wer dann hinter ihm zu ſeinen Füßen ein Plätzlein ſucht und findet, wie der kleine Beobachter, ſo dieſes ſchreibt, der bemerkt unter dem Willensorgan der Phrenologie einen Nacken, welcher vielleicht einige Anlage hat, guillotinirt zu werden, nicht aber, ſich zu beugen vor Narren und Narrenheiten, Unwahrheiten und Ungerechtigkeiten. Kommt der L. W. Seyffarth und richtet im gemüthlichen Kreiſe ſein dunkel gefärbtes, aber hell leuchtendes, ja glänzendes Auge auf ihn und läßt fließen ſeiner Rede Fluß, um die Gründe zu entwickeln, welche gegen den Einzug der allgemeinen deutſchen Lehrerverſammlung in die „Metropole der Intelligenz“ noch zu ſprechen ſcheinen, dann läßt er fallen den Deckel ſeines Seidels und ſeine oberen Augenlider. Plötzlich zuckt es über das ernſte Geſicht wie Wetterleuchten; die Augenlider fahren wieder hinauf, und was er ſpricht, iſt Klarheit, und was er will, ſteht feſt. „Der Kerl hat Recht!“ ſagt Seyffarth, ſchiebt ſein Lutherkinn wieder etwas in den Hintergrund, und ſeine patzige Oberlippe verräth, daß ihn der Bohm angeſteckt hat. Der ſcheinbar durch des Gedankens Bläſſe etwas angekränkelte, aber zähe, treugeſinnte und biedere Brüllow ſtimmt bei und — all right: was gemacht werden kann, wird

hatte. Das Männlein mit dem klugen und lebendigen Auge, der ſcharfen Naſe, dem feingeſchnittenen Mund und der ſauberen Rede ſaß ganz in dickem Grau und zog ſich bequeme Stiefelchen an, deren Weichheit und Zartheit uns alle in Erſtaunen ſetzte. Und als der Kleine nun in den ſauberen Schuhen einherging, da erzählte er meinem Herrn, wie er ſich mit dieſem Grau auf manches Grauthier des Orients geſetzt und auf ihm durch die Wüſten und die Sonnengluth getrabt ſei, wie er den berühmten mehrtauſendjährigen Blick der Pyramide ertragen habe, ohne dadurch zum begeiſterten Todtſchlagen ermuthigt worden zu ſein, wie er endlich am heiligen Grabe in Jeruſalem geſeſſen und beim Schalle eines Chorals, der aus der heiligen Stadt herüber getönt, Freudenthränen geweint, wie er dann das ſeltene Glück genoſſen habe, allein zu verweilen im Grabe des Herrn. Vom heiligen Grabe kam er auf Imanuel Kant und ſeine Kritik der reinen Vernunft. Dieſer famoſe Sprung von Jeruſalem nach Königsberg erſchien mir durchaus nicht allzu gewagt. Auch am Pregel befindet ſich ein heiliges Grab. Aus dem da zu Jeruſalem iſt auferſtanden die göttliche Liebe, das menſchliche Herz, die himmliſche Seelenſchönheit und Seelenhoheit, aus dem da in Königsberg die menſchliche Intelligenz, welche offenbar ebenſo aus Gott iſt, wie ihr Inhalt, die viel geſchmähte und viel verfolgte Wahrheit. Rieſiger noch erſchien mir der Sprung vom Theologen zum Philoſophen, den unſer kleiner Hamburger Paſtor, Krauſe mit Namen, ebenfalls ausgeführt hat. Die Kritik der reinen Vernunft liegt nach ſeiner eigenen Ausſage ſtets auf ſeinem Tiſche. Auch Schopenhauer iſt ihm eine wohlbekannte Größe. Er tadelte deſſen Reduction der Kant'ſchen Kategorien auf Zeit, Raum und Cauſalität. Mein Herr vertheidigte dieſe Reduction und ereiferte ſich ſchier, bis ein jüdiſcher Geſchäftsmann, der nur „echt in der Wolle färbt," die beiden Streiter auf die famoſeſte Weiſe interpellirte und unterbrach und dabei fortwährend verſicherte, daß er kein Philoſoph ſei, was ihm jeder auch ohne dieſe Verſicherung geglaubt haben würde. Aber einen gebildeten, freundlichen und vorurtheilsfreien Mann hatten wir an dieſem rechten Israeliten vor uns. Er

erzählte von dem Ringen und Kämpfen auf religiöſem Gebiete in Israel und betheuerte, daß die Autoritäts- und Vergangenheitsmenſchen augenblicklich Terrain gewönnen, worüber die Humanität trauere im Sacke und in der Aſche. Der kleine Paſtor beſtätigte ſeine Ausſagen und wußte zu ſagen von allerlei momentanen Siegen der Rückwärtſeleien auf religiöſem Gebiete. Sonderbares Jahrhundert! Paſtoren reiſen nach Bremen zu Proteſtantentagen, wie unſer geiſtreicher Freund, haben die Kritik der reinen Vernunft ſtets auf ihrem Tiſche, gehen nach Jeruſalem und nach Amerika, um nicht blos aus dem Geſalbader geiſtloſer Exegeten, ſondern auch aus dem Strome der weiten Welt und des breiten Lebens zu ſchöpfen für ihre unausſprechlich wichtige, lehrende und erbauende Thätigkeit — und unten im Thale manöveriren die Eulen und fangen jubelnd manchen Gimpel! Nun, die Gegenſätze müſſen ſein. Gab uns doch die Natur auch „die Luſt zu beharren beim Alten," und erſcheint doch das Denken Manchem bedenklich. Hauptſache iſt, daß ſie da hüben und drüben alle echt in der Wolle gefärbt ſind. Ein Kameel iſt mehr werth als ein Chamäleon; hat letzteres zwei Beine und einen wirklichen Menſchenkopf, ſo erſcheint es ſogar überaus ſchädlich, und ich wollte, mein Israelite würfe jedes Exemplar beſagter Gattung in ſeinen Farbentopf. Das hieße der Menſchheit einen Dienſt leiſten! Aber da geht er hin in Hannover, und mein Paſtor geht auch dahin, und mein Herr ſchleudert ſich in Morpheus' Arme. Auch ich ruhe ſanft an ſeiner grünen Seite, bis uns der Ruf „Caſſel!" aus unſeren Träumen weckt.

Caſſel alſo war erreicht. „Was gemacht werden kann, wird gemacht." Schlafen „iſt nicht." Das Zimmerchen, welches wir noch ergatterten, war ſchrecklich unbehaglich! Alſo hinaus! Gewinnen wir einen Roſſebändiger. Er nimmt uns auf, und die Federn ſeines Wagens, welche nicht gerade an Elaſticität leiden, verkünden laut den zweifelhaften Ruhm des Straßenpflaſters. Geduld, liebe Seele, da oben iſt's wonnig im Grünen, und da oben giebt's Erquickung durch des kühlen Bieres Kraft. Wo iſt der Kellner? rufe ich. Klingle, liebe

Seele, ſagt mein Herr. Und ich klingele und klingele, aber nichts regt ſich rings herum im Kreiſe. Du kennſt die Kellner hier noch nicht, ſagt mein ſehr ernſter Herr. Die ſind gar große Leute. Man geht zu ihnen, bittet flehentlich um Speiſe und Trank, zahlt im Voraus fünf Silbergroſchen Trinkgeld und holt ſich ſeinen Seidel ſelbſt. Dann bekommt man ihn ſicher, falls das Schenkmädchen freundlich genug iſt, ſich unſeretwegen zu bemühen. Mein ſehr ernſter Herr wäre faſt in meine Rolle gefallen. Ich ging lachend hin und holte ihm ſeinen Seidel, und er ſchaute hinein in die herrliche Natur, von der Caſſel rings umgeben wird. Dort am fernen Horizont die Bergreihen, eingehüllt in bläulichen Morgenduft; am Fuße die Hütten der Menſchen, welche ſich um ein Thürmchen gruppiren, das aufſtrebt gen Himmel und die Erdenſöhne mahnt, ſich nicht allzu ſehr und allzu ausſchließlich von der Schwerkraft, die uns Alle an den Planeten feſſelt, beherrſchen zu laſſen; zu unſeren Füßen die herrlichſten Parkanlagen und dickes Laub der Bäume, das in den verſchiedenſten Farben und maleriſchen Uebergängen das Auge entzückt. Was gemacht werden kann, wird gemacht? Nein, mein Sohn, hier wird gar nichts gemacht. Hier ſitzt man und träumt man ſtundenlang und vergißt die ganze Welt und alſo auch die Schulmeiſterei. Hier möchte man tauſend Augen haben, zu genießen, was der Univerſalbote, das Licht, bringt und verkündet; hier möchte man tauſend Lungen haben, um genügend einzuathmen die himmliſche Luft, die balſamiſchen Düfte, und immer noch möchte man ſchlürfen ein Glas des kühlen Felſenkellerbiers, wenn ſchon manches Maß den Weg alles Fleiſches gewandert iſt. Ich begreife nicht, warum die Caſſelaner nicht durch die Bank faule Leute ſind, und habe ihnen das auch an der Tafel auf Wilhelmshöhe geſagt, als mir mein ſehr ernſter Herr die Erlaubniß gab, einen Trinkſpruch für ihn zu reden. Und ich habe ihnen ferner geſagt, daß ſie dieſes Paradies hegen und pflegen und immer verſchönern ſollen, damit Caſſel ein Wallfahrtsort werde für alle die von Akten beſtaubten, durch übergroße Arbeitslaſt angekränkelten oder vor lauter Pädagogik gelb und bleich gewordenen Seelen, welche die edle Abſicht haben, einmal des Jahres ſich

im Thau des Himmels wieder gesund zu baden. Die deutsche Welt leidet augenblicklich etwas an Uebergangskrankheiten. Das Leben geht bei uns über aus dem weichen, schwärmerischen Moll in das klare, harte, thatkräftige, preußische Dur. Neue Lebensknospen setzen an und alte Lebensformen, die uns entzückten, müssen fallen, und gar manches Bäumlein trauert einsam und schweigend und sieht mit bangen Sorgen auf den trotzigen Fichtenbaum des Nordens, der auf seiner kahlen Höhe so riesig empor wächst, als brauche er allen Raum für sich selbst und als wollte er hinfort alle Bäume mit seinen spitzigen Nadeln beglücken. Sei ruhig, liebe Seele, der germanische Wald wird seine Eichen, seine Buchen, seine Laubbäume allzumal behalten; die Bäume auf den kahlen Höhen des Nordens und den brennenden Felsenwänden des Südens werden ihren Traum austräumen, und ihr Sehnen wird führen zu einer starken Ehe, welche dem deutschen Geiste Gelegenheit giebt, sich in neuen Gestalten zu verkörpern. Und die Uebergänge gehen vorüber, und die Perlen unseres Vaterlandes werden dann lächeln über ihre ehemalige Unruhe und Sorge. Auch Du, mein Cassel, wirst lächeln, denn Du, begünstigt vor Tausenden, bist eines der Lieblingskinder der Schöpfung, welche die Mutter Natur warm an ihren Busen gedrückt hat, und wirst unter allen Wechselfällen des Lebens stets eines ihrer Lieblingskinder bleiben. Sei also artig und folge hübsch den Winken Deiner überaus zärtlichen Mutter. Behalte, was Du hast, und schmücke Dich mit immer neuem Schmucke, liebe Seele. Dann werden sie stets zu Dir eilen, die mühseligen und beladenen Herzen aus Nord und Süd, aus Ost und West, wie dieses Mal die Führer der Jugend, nur werden sie mehr Kassenscheine mitbringen, als diese haben.

„Das da drüben, Herr, ist der Odenberg, in ihm spukt es, man sagt, der Geist Karls des Großen wohne in diesem Berge.“ So sagte ein feiner Mann zu meinem sehr ernsten Gebieter, nachdem sie lange Zeit schweigend bei einander gesessen und in's Blaue hinein gestarrt hatten. Geist! Dieses Wort wirkte electrisirend auf meinen Herrn. Geist in Cassel? Nicht blos Natur? Nicht blos das uns hinanziehende ewig Weibliche,

ſondern auch das uns vorwärts treibende, Nerven und Muskeln erregende und anſpannende ewig Männliche? Ja, es iſt Geiſt in Caſſel. Und welch' ein Geiſt! Der Geiſt des erſten großen und gewaltigen deutſchen Schulmeiſters lebt im Odenberge. Und dort erhebt er ſich jeden Morgen vom Lager, reibt ſich die Augen und haucht Caſſel an. Und nun ſehe mir Einer die Jugend an, wie ihr das bekommt. Da wimmeln die Jungen durch die Straßen und ſtreben der Eiſenbahn zu, geſchmückt mit dem Bändlein des Feſtes. Wo wollt ihr hin, Buben? rief ich. Wir wollen die Lehrer empfangen, erſcholl es aus munteren friſchen Kehlen. „So empfangt mich auch," ſagte mein Herr. Da blickten aus wer weiß wie vielen friſchen Geſichtern freundliche Kindesaugen zu ihm auf; Alle wollten dienen, Alle wollten führen. Die Jungen erfüllten ihre Aufgabe mit Freudigkeit; es war ihnen Herzensſache, ihre Sache gut zu machen. Geht nur, geht! ſagte mein Herr, ich bin ſchon verſorgt. Und die Schaar ſtürzte vorwärts. Mein Herr beobachtete ſie mit Kennerblick. Sieh nur, mein Lieber, ſagte er zu mir, trotz aller Heiterkeit keine Ausgelaſſenheit, trotz aller Ungebundenheit keine Bengelei. Dem Lehrer als ſolchen ſind ſie von Herzen zugethan; die pietas leuchtet aus dieſen geſunden Augen. Ein Hoch den Jugendbildnern Caſſels! Kein Wunder übrigens, denn ſie haben den Geiſt Karls des Großen in ihrer Nähe. Der Alte war in ſeinem Leben ein Despot; er wird ſein Scepter auch im Odenberge nicht niedergelegt haben. Da jubeln die Jungen auf dem Bahnhofe; denn die alte Garde rückt an zur Geiſtesſchlacht.

Karls Vertreter in dieſer Schlacht und der Hanſeat von Hohenfelde hatten ihrem Abſcheu gegen alles Halbe einen prägnanten Ausdruck gegeben. Sie hatten ſich nämlich ihre beſſeren Hälften angehängt und wandelten eng verbunden mit ihnen als ganze und ſchmucke Perſönlichkeiten in's Hauptquartier, wo ſich der Generalſtab allgemach verſammelte. Nun ſag mir Einer, daß der Schulze, die fürſorgende Seele des Lehrertages, nicht Bedeutendes wirke! Er hat gewirkt durch ſein gutes Beiſpiel, gemäß dem Worte meines Herrn, daß der Erzieher mehr leiſte

durch das, was er ist, als durch sein Reden und Lehren. Und jetzt, wo er sieht, daß er den gewünschten Erfolg errungen hat, erscheint er wieder einsam und allein und überschaut mit seinem treuherzigen Johannesauge das Arbeitsfeld. Zählen konnte er sie nicht, die Häupter seiner Lieben, denn sie waren zusammengeströmt in großen Massen. Das war ein Gedränge auf dem Felsenkeller, ein Grüßen und Händeschütteln, ein Erkennen und Wiedererkennen! Mein armer Herr wurde geworfen von Tisch zu Tisch, von einem Arm in den andern. Er empfing Briefe aus der Nähe und aus der Ferne, entsiegelte rasch, überflog die Zeilen flüchtig und steckte alles in die Tasche. Auch hohe Herren mit staatsmännischem, diplomatischem Blicke überschauten die Menge. Einer hatte gefaßt meinen rundlichen Seyffarth und unterhielt sich gar ernst mit ihm, und der Seyffarth ist hoffentlich bei dieser Katechisation nicht durchgefallen. Haltet ihn in Ehren; denn er gehört zu den nicht confiscirten Menschen, deren Zahl in der trüben Zeit der Reaction immer mehr zusammengeschmolzen ist. Da kam das Vorurtheil und triumphirte über seine Confiscirten; die Furcht zeigte lachend auf den von ihr gezimmerten Käfig und auf alle die confiscirten Seelen, die sie darin gefangen hielt; die Eitelkeit, Titelsucht und Stellenjägerei sandte ihre Spürhündin die Speichelleckerei auf die Jagd und machte enorme Beute, und der Genius der Menschheit trauerte im Sacke und in der Asche. Seyffarth sprang hinweg über alle Fußangeln und Selbstschüsse, unterwarf die Stadtschulen und die Dorfschulen seiner unerbittlichen Kritik und redete „Zur Vorlage“ im Tone eines „deutschen Pädagogen.“ Immer sollte es mein Pommeraner, der Schnell sein, der also geredet hat; aber ich sage euch, er hat es nicht gethan, sondern Seyffarth ist's gewesen. — Doch da stehe ich und schaue vergnügt auf Seyffarth, und mein Herr sucht Schulze. Halt, da hat er ihn. Treten Sie oben auf den Tisch, sagte mein Herr, und halten Sie so im Freien die Vorversammlung ab. Diese Tausend können nicht hinein in das Sälchen. Ich stelle Sie hinauf, ja ich trage Sie, wenn's sein muß, auf meinen Schultern. Die Vorversammlung ist schon gewesen,

mein Lieber, erwiderte ein Unberufener. Drinnen haben ſie getagt und ihre Beſchlüſſe gefaßt, und ich habe durch das Fenſter geſchrieen; aber Niemand hat's beachtet. Aber warum nicht im Freien? fragte ich. Dürfen wir nicht, Theuerſter, meldete ein Geſetzeskundiger. Wir ſind hier im Preußenlande. Verſammlungen unter freiem Himmel dürfen nicht abgehalten werden ohne rechtzeitig eingeholte polizeiliche Erlaubniß. Dankend für die gütige Belehrung ſchlug mein Herr die Augen nieder. Dann erhob er ſie wieder und ſchaute hinauf zu den buntfarbigen, papierenen Laternen, welche das ſaftige Grün des Laubdaches maleriſch erhellten. Aha, rief er, chineſiſche Beleuchtung von oben her! Dachte ich's doch. Und damit wandte er ſich zu jenen Männern, welche die Regungen deutſchen Gemüths in Tönen herrlich ausſtrömen ließen. Da ſtanden wir am Abend wieder ſinnend und träumend, wie am frühen Morgen. Die Vorverſammlung war vorüber. Das letzte Lied war verklungen; wir richteten unſere Schritte in das Haus des Nordens, erkletterten unſern Olymp und träumten von ungehaltenen Reden.

„Keine Ruh bei Tag und Nacht!" Beim erſten Hahnenſchrei erhoben wir uns wieder, ſchauten hinaus auf den Bahnhof und rechts neben denſelben in's Freie, freuten uns über das Lächeln Auroras und ſchlürften mit Behagen den Morgenduft, den ſie von den fernen Höhenzügen her zu uns herüber fächelte. Plötzlich jubelte mein geſtrenger Herr. Wahrhaftig, rief er, es iſt da, das Gewiſſen der deutſchen Lehrerverſammlung, wie Pänitz dieſen Mann getauft hat, iſt da. Da ſchreitet er mit raſchen, ſtolzen Schritten einher und geht mit ſeinem Reiſeſack auf das Hauptquartier los. Seh' mir Einer dieſen Lüben an, er iſt und bleibt der Unverwüſtliche. Wo die deutſche Lehrerwelt verſammelt iſt, da muß er mitten unter ihnen ſein. Kann er nicht reiſen bei Tage, ſo reiſt er bei Nacht. Der Proteſtantentag intereſſirt ihn; aber der Lehrertag ſteht ihm doch noch höher. Immer muß er hinaus, daß er ſie leite, die theuren deutſchen Collegen, gleichviel, ob ſie tagen im Norden oder im Süden, in glänzenden Städten, oder in Tabarz am Fuße des Uebelsberges. (Tabarz liegt nämlich am Uebelsberge, und wer's mir

nicht glaubt, kann den Königlichen Seminardirektor Thilo in Berlin fragen, welcher es ganz gewiß weiß). Bricht die Achse des Wagens im Schweizerischen Hochgebirge, so fällt er, aber er steht wieder auf; stampfen Pferdehufe herum auf ihm, so wendet er schließlich allerlei Salben und Pflaster an, steht aber wieder auf und niest einmal; packt ihn des trüben Geschickes eherne Faust, so senkt er zeitweilig das gebeugte Haupt, aber erhebt es gleich wieder. Er glaubt mit Souvestre, daß der Mensch zunächst nicht dazu vorhanden ist, um glücklich zu sein, sondern um seine Schuldigkeit zu thun. Und er thut seine Schuldigkeit voll und ganz und ist dabei ein vergnügtes Haus, was den Herren Gegnern, die Lüben gern zu einem Grisgram stempeln möchten, zur gefälligen Notiz gesagt ist. Aber nun ruhe Dich aus, Ritter der ewigen Jugend, und ziehe zunächst Deine Schuhe aus, damit Du in Deiner ganzen Schöne betreten könnest das heilige Land. Weg von dem Fenster! rief mein Herr, denn da draußen wartet schon der jugendliche Freund Schröder aus Mannheim. Es ist naturforschliche Witterung in seine Nase gedrungen, meinte ich; da ist er nicht zu halten. Denn er selbst gehört zu den Neugierigen, welche die gute Mutter unaufhörlich plagen mit allerlei Fragen, und er gehört zu ihren Lieblingen, denen Mama Manches offenbart, nachdem sie mit Verachtung auf das Gerassel der Hebel und der Schrauben geblickt hat, mit der mancher Vorwitzige sie zwingen will, ihre Geheimnisse zu enthüllen. Wir suchten den „Sections-Hoffmann," der dem „allgemeinen Hoffmann" mit seiner Thätigkeit zuvorgekommen war, im Ständehause mit den Seinigen vergebens. Endlich fanden wir sie im Lokale der polytechnischen Schule. Der Vortrag war im vollen Gange, jedes Zimmerchen bis auf die letzte Ecke gefüllt, und selbst auf der Treppe reckte mancher den Hals aus, hielt die geöffnete Hand an's Ohr und suchte einige Schallwellen zu erschnappen. Was, rief mein Herr, ich soll nicht hinein, und gehöre doch zum Vorstand? Ruhig, sagte ich zu ihm; sei Du alles Mögliche: Du bist Körper wie sie, und sie leiden an der Impertinenz der Undurchdringlichkeit, wie Du. Auf jede Action Deinerseits, müßte nothwendig eine

Reaction folgen, welche jedenfalls an die Luft führt. Erkenntniß der Nothwendigkeit und gutwillige Unterwerfung unter dieſelbe iſt Freiheit. Seid alſo ſo frei und geht gutwillig da wieder hin, wo ihr her gekommen ſeid

Alſo geſchahe es. Bald wälzte ſich mein Herr unwillig in einer Ecke der Gaſtſtube und agirte auf die Springfedern des Sitzes los, deren Reaction er ſich gewachſen fühlte. Drinnen im Nebenzimmer tagte die Vorſehung der Verſammlung. Kommt ein unglücklicher Jüngling aus Rußland, dringt ein in den hohen Rath und begehrt eine Mitgliedskarte. Da trat hervor der Geiſt hoher Behörde in der Perſon des Lübecker Meier. Seine großen Brillengläſer richteten ſich mit fabelhaftem Ernſte auf den Verirrten. Im Nu war er zurückgedrängt bis an das berühmte „Loch," das der Zimmermann gelaſſen hat; Meier drehte ihn buchſtäblich um und ſetzte ihn in der allerartigſten Weiſe an die Luft. Ich beobachtete mit ſeltener Aufmerkſamkeit dies hervorragende Talent unſeres Lübeckers, von dem ich bisher keine Ahnung gehabt hatte, und nahm mir vor, artiger zu ſein als der Ruſſe, ja mich ganz mäuschenſtille zu verhalten.

Endlich regte es ſich da drinnen. Der Generalſtab brach auf, und mein Herr, der einfache Mann aus dem Volke, wagte es, ſich unſerer hohen Ariſtokratie ſchüchtern anzuſchließen. Es ging quer durch die Stadt, dann immer tiefer hinunter durch ſchöne Anlagen und endlich in den Sitzungsſaal, den der famoſe Kaſſeler Dr. Groß — ein Xtes Weltwunder, weil Philologe und doch Mitglied der allgemeinen deutſchen Lehrerverſammlung! — alſo beſingt:

Und die Blauen*) ferner haben
Uns den Sitzungsſaal geſchafft,
Der durch ſeine Warmhausgaben
Uebt 'ne wahre Zaubermacht.

Melodie: In der großen Seeſtadt Leipzig ꝛc. — Wir wurden nämlich in das Orangeriehaus geführt, alſo in ein unendlich langes, ſehr ſchmales Gebäude, deſſen eine ganze Längsſeite be-

*) Die mit blauen Bändern geſchmückten Mitglieder der Comité.

kanntlich aus Glas beſteht. Dem Glas gegenüber inmitten des Saales ſtand die Tribüne und die Plattform für die regierende Macht. Zwiſchen dieſen überaus weſentlichen und wichtigen Veranſtaltungen und dem Glas hatten nur wenige Menſchen Raum. Publikus war alſo rechts und links von der Tribüne zu finden. Schon am Tage Ihrer Ankunft äußerten ſich Sr. Majeſtät, der Präſident der Lehrerverſammlung über dieſes Lokal, und es entwanden ſich tiefe Seufzer Ihrer Bruſt und Klagetöne Ihrer Kehle, die um ſo ſeltſamer klangen, als ſie ſonſt nie von Ihr producirt werden. Denn Ihr Wahlſpruch iſt: Bange machen gilt nicht! und Sie ärgern ſich grundſätzlich nicht, ſondern wundern ſich nur. Meinem Herrn ſchien die Situation bei ſeinem Eintritte zu gefallen. Hier iſt doch wenigſtens Licht, ſagte er, und kein Halbdunkel, und hier wird man keinen Reſpect vor Ziegelſteinen von uns verlangen. Sogar der Himmel ſchien mit dem ganzen Arrangement zufrieden zu ſein. Er hatte nämlich in der richtigen Einſicht, daß Schulmeiſter noch lange keine Orangenbäume ſeien, die Luft kühler werden laſſen, ſo daß ſogar der Urgermane Schröder am Morgen zurückkehrte ins Gaſthaus, um ſich wärmere Unausſprechliche anzuziehen. Die „Zaubermacht der Warmhausgaben“ war alſo auf das richtige Maß reducirt, und der Stoffwechſel litt wenigſtens in den nicht zum Vortrage Verurtheilten an keiner übergroßen Rapidität. Mein Herr arbeitete ſich durch bis zum Tiſche des „Federviehes,“ der am Fuße der Tribüne poſtirt war, und ich folgte ſeiner Spur. Er drängte ſich ein in die Reihen, um auch für ſeine Rheiniſchen einige Schmetterlinge zu fangen. In Folge des Drängens wurde er groß angeblickt von einem breitſchultrigen, vierſchrötigen Herrn mit leicht gerötheten Geſichte und großem, lebendigen Auge, der inſofern etwas Aehnliches mit ihm hat, als auch ſein Haupt anfängt, hindurch zu wachſen durch die Haare. Es iſt einmal in unſerer klugen, von Wiſſenſchaft ſtrotzenden Zeit nicht anders: die Köpfe werden von aller Weisheit zu weit nach oben ausgedehnt, und die Haare ſind nicht mehr im Stande, der fatalen Aufſtreberei den nöthigen Widerſtand entgegen zu ſetzen. Alle Welt moquirt ſich darüber; nur

der gute Mond erhellt trübselig die leergewordene Stätte. College Temme also sah mit zweifelhaftem Blicke auf meinen Herrn und schien sein Drängeln für einen Beweis von Naseweisheit zu halten. Der aber ließ sich, getrieben von seinem Redactionsgewissen, nicht stören, öffnete sein Taschenbuch und schob seine Mitgliedskarte hinaus. Als Temme auf dieser Karte den Namen W. L. erblickte, ließ er seinen Unmuth fahren, und eine gute Nachbarschaft war hergestellt. Den Ausgesöhnten gegenüber saß die gute Seele, der Wagner, und spitzte seinen Stift. Gottlob, er war da. Fehlt er, so fehlt der Versammlung eines ihrer am wärmsten schlagenden Herzen, fehlt ihr der Schnellschreiber, der erbarmungslos jedes Wort des Redners beim Kragen zu nehmen versteht, aber doch human genug ist, keine Dummheit aus dem Munde seiner Freunde niederzuschreiben, sondern der Sache eine solche Wendung zu geben weiß, daß sich jeder hinterher wundern muß, wie klug und beredt er gewesen ist. Sieht mein Herr den Wagner da unten, so ist er ganz ruhig, selbst mitten im Kreuzfeuer, und kann oft den Blick vor lauter Zärtlichkeit nicht von ihm wenden, auch wenn Wagner seinen schärfsten Stift in der Hand hält! Er hat übrigens jetzt eine respectable Stütze an dem schönsten Manne der Lehrerversammlung gewonnen. Die Adonisgestalt ist eingehüllt in schwarzen Sammet. Das Weiß der Brustseite wird fast bedeckt durch den prachtvollen Bart à la Turnvater Jahn. Das schöne Gesicht ist leicht geröthet, Nase und Mund sind fein; große und blaue Augen strahlen unter der freien Stirn. Nenne man mir einen Schöneren, als den Kalbe aus Hannover.

Aufgepaßt, Freunde, denn die Verhandlungen beginnen. Der Choral erschallt, begleitet von Künstlerhand auf einem Harmonium. Das muß man den deutschen Lehrern lassen: sie können singen. Jedes Mal hat der brausende, vortreffliche, aus Hunderten gesunder Kehlen erschallende Gesang auf alle Theilnehmer einen überwältigenden Eindruck gemacht. Jede Alltagsstimmung wird hinweg gewischt: der Geist der Weihe und der Erhebung erobert auch das prosaischste Herz. Dr. Denhardt

erhebt ſich und begrüßt im Namen des Ausſchuſſes die Verſammlung. Sie ſolle, ſo ſagt er, den Corporationsgeiſt in dem geſammten deutſchen Lehrerſtande wecken, bekämpfen die Sonderbündelei in dieſem Stande und in den Jugendbildnern unſeres Vaterlandes das Bewußtſein ſtärken, daß ſie alle einer gemeinſchaftlichen Aufgabe dienen, gleichviel, ob ſie der Wiſſenſchaft geweihet, Directoren, Gymnaſiallehrer, Realſchullehrer oder Volksſchullehrer ſeien, ob man ſie blos bei ihrem ehrlichen Namen nenne, oder ihren Beruf in lateiniſcher Sprache als Titel vor ihren Namen ſetze — alle Jugendbildner ſollen ſein Prieſter wahrer Humanität. Und auf dieſer Verſammlung dürfe die Schranke nicht wieder geſehen werden, welche die Gelehrten von den Ungelehrten zu ſcheiden pflege. Die Verſammlung ſolle ferner das Nationalbewußtſein in der deutſchen Lehrerwelt ſtärken und dadurch zum großen Baue der nationalen Einigung anſehnliche Bauſteine herbeitragen. Meinem Herrn leuchteten die Augen vor Wonne, als er alles das, was er in Leipzig den Collegen zu Gemüthe führen wollte, aus dem Munde dieſes Schulinſpectors vom Jahre des Heils 1868 vernahm. Groß und dankbar ſah er ihn an. Der dunkelgefärbte, geiſtreich und willenskräftig ausſehende Mann ſtand ruhig und ſelbſtbewußt da, als bewege er ſich in ſeinem eigentlichen Elemente. Offenbar hat er ſchon viel Pulver gerochen und iſt in parlamentariſchen Sachen kein Neuling mehr. Dr. Denhardt machte dem im Kampfe für Recht, Gerechtigkeit und Freiheit ergrauten Oberbürgermeiſter Nebelthau Platz, den die Verſammlung dankbar begrüßte. Der impoſante Herr hieß alle Gäſte im Namen der Stadt willkommen und zeigte dabei ſogar, daß er Geſchichte der Pädagogik ſtudirt hat. Er machte auf die Schulordnung Heſſen-Caſſels vom Jahre 1618 aufmerkſam, die von Moritz von Heſſen eigenhändig entworfen worden iſt, und den Eltern in Erinnerung bringt, daß ſie für die Erziehung ihrer Kinder dem Vaterlande verantwortlich ſeien. Wir werden uns dieſe Notiz als Geſchichtsſchreiber der Pädagogik zu Nutze machen und nach dieſer Schulordnung das Netz auswerfen. —

Dr. Moritz Schulze erſcheint. Er hat am Vorabende

die merkwürdige Entdeckung gemacht, daß in einer Vorverſammlung Beſchlüſſe gefaßt ſeien, ſchreitet ohne Umſchweife zur Sache und ſchlägt Theodor Hoffmann, Berthelt und Dr. Denhardt zu Vorſitzenden vor. Kein Widerſpruch erhebt ſich. Dann giebt Schulze ſeiner nationalen Geſinnung Ausdruck und ruft den bekannten und bewährten Steuermann auf ſeinen Poſten. Der kleine Mann iſt der Präſident? erſcholl es in meiner Nähe. Ja, antwortete ein College ſehr draſtiſch, aber klein iſt er nicht, ſondern nur kurz. Und der Kurze ſchritt ebenfalls ohne Umſchweife und Redensarten zur Sache. Er wurde beauftragt von der Verſammlung, Seine Majeſtät Wilhelm I. in Berlin telegraphiſch zu grüßen und ihm den Dank der Gäſte für das bewilligte Gaſtrecht darzubringen. Am nächſten Tage erſchien eine huldvolle Antwort. Der Höchſte im Lande gab alſo ſeine Theilnahme zu erkennen, während die Localregierung dieſes Mal durch ihre Abweſenheit glänzte.

Der Maſchinenmeiſter ſetzte jetzt die Maſchinerie in Bewegung, und ſie arbeitete mit impoſanter Schnelligkeit. Der Hanſeat Tiedemann konnte ſeinen Einleitungsvortrag beginnen. Er beſchwor geſchickt die Manen des „Marſchall Vorwärts“ und übertrug ihnen die Einleitung. Was er beabſichtigte, wurde vollkommen erreicht: der Entſchluß, im Ganzen zu leben, erhielt neue Stärkung in vielen Herzen. Merkwürdig war's, daß der Hohenfelder dieſes Mal beweglich war und mit den Füßen trippelte, wie das meinem Herrn eigen zu ſein pflegt. Letzterer lag gelehnt am Fuße der Tribüne und hätte faſt einen derben Tritt von ſeinem edlen Freunde erhalten. — In der darauf folgenden Pauſe begrüßte Ernſt aus Wien die Verſammlung im Namen des öſterreichiſchen Lehrertags. Der Bund der Herzen im deutſchen Lehrerſtande, ſagt er, ſoll durch politiſche Grenzen nicht geſtört und aufgelöſt werden. Amen! ſagte mein Herr, ſo ſei es! Dann erſchienen begeiſterte Zurufe aus aller Herren Länder. „Das Volk aufklären heißt die Schranken brechen, welche die Völker trennen!“ ſo rief man ſehr zeitgemäß aus Frankreich, und dieſer Ruf fand begeiſterten Wiederhall in den Herzen deutſcher Lehrer. Wahrlich, es iſt doch noch der Mühe werth, ein

Menſch zu ſein, denn der Geiſt der Humanität iſt überall im Anzuge trotz alledem und alledem!

Jetzt beſteigt der Regent ſelbſt das Rednerpult und beantragt Lehrerſynoden. Er will die Lehrer gefragt haben in ihrer eigenen Sache, und hält ihre Ausſchließung, nicht minder die Indolenz und den Indifferentismus der Lehrerwelt für eine Schändlichkeit. Er „redet gewaltig und nicht wie die Schriftgelehrten“ und erntet reichen Beifall. Kommt der Fröhlich, der Organiſationsmann und bringt gute Ideen, die aber augenblicklich nicht in den Kram paſſen. Alles zu ſeiner Zeit, lieber Freund. Einmal haſt du uns trotz deines geſunden Nachdenkens in Leipzig in die Wüſte gejagt; zum zweiten Male danken wir für die Procedur. Lüben, Seyffarth und der ſchöne junge Freund, der Holſcher ſuchen das Schiff wieder in das richtige Fahrwaſſer zu bringen, desgleichen mein Herr, Backhaus, Schütz, Schlotterbeck, der meinem Herrn eins verſetzen will, Petſch aus Berlin, Pfeiffer aus Hof, Dr. Dittes, Schnell nehmen Theil: es kommt Bewegung in das Ganze. Beruhigend, klärend und entſcheidend wirkte der Regierungsrath Kummer aus Bern, ein langer, ſchlanker Herr, deſſen Haupt ſich alpenhornartig erhebt und zuſpitzt. Unter der gothiſch gewölbten Stirn erblickt man zwei große runde, nach Gall ganz ausgeſprochene philologiſche Augen. Der Gipfel des Ganzen überragt ein klein wenig die Schneelinie. Im Geſicht ruht Klarheit, Offenheit, Gradheit und Wohlwollen. Kummer erzählt von den betreffenden Einrichtungen in der Schweiz. Die Fröhlich'ſchen Synoden nennt er gefälſcht; er will reine Lehrerſynoden, in denen die Meinung der Lehrerwelt ungetrübt zum Ausdrucke gelangt. Und der Mann hatte Recht und behielt Recht, und der kurze, aber nicht kleine Präſident behauptete ſchließlich das Terrain.

Nun ging's an die Krippe. Wir ſaßen theilweiſe ganz unbedeckt im Freien, und a bisle Regen war auch dabei. Der Wein löſte die Zungen, und es ſprudelten manche wirklich gehaltvolle Reden über dieſelben. So zeichnete ſich aus der äſthetiſch durchgebildete Kippenberg aus Bremen, der jüngſt eine vortreffliche Bio-

graphie Freiligrath's geliefert hat. Er gedachte der im Geiſteskampfe ergrauten Veteranen in einer ſchwungvollen, ergreifenden Weiſe. So der ehrwürdige Thomas aus Leipzig, der ſich die 1848er Glaubenskraft bewahrt zu haben ſcheint. Auch den geſinnungstüchtigen und charaktervollen Kämpfer F. Löw ließ man leben, der dieſes Mal leider verhindert war, an der Verſammlung Theil zu nehmen. Mein Herr wurde zum Rekruten und Fahnenjunker degradirt. Ich freute mich darob und wollte für ihn eintreten. Er aber ging ſelbſt ins Feuer, ſteckte ſein ſehr ernſtes Geſicht auf und verſicherte, daß jeder ſtrebſame Mann auf pädagogiſchem Gebiete ſich als Rekrut fühlen müſſe, daß er durchaus kein Junker ſei, wohl aber drei Fahnen aufgenommen habe, als ihre Träger dahin geſunken ſeien, daß das Fahnentragen ein unerträgliches Geſchäft ſein würde, wenn „das verfluchte Gewiſſen" nicht wäre ꝛc. ꝛc. Das ging alles über meine Capacität. Gut, daß Du da warſt, mein alter gemüthlicher Freund Grabo aus St. Pauli, Du Hort und Schutz des ſchönen Geſchlechts. Du vermißteſt den Spargel, und ich glaube, Du haſt an der Tafel noch vieles vermißt und die Ueberzeugung in Dir befeſtigt, daß man bei Wiezel in St. Pauli beſſer ißt, als in Caſſel. Laß das gut ſein. Das Bier in Caſſel iſt jedenfalls beſſer als in St. Pauli. Wollens verſuchen. Komm mit mir auf den Felſenkeller und laß Theater Theater ſein.

Welch ein Gewoge dort oben, welch ein Leben! Die Perſonen nähern ſich und die Herzen, und das iſt wahrlich kein kleiner Gewinn der Verſammlung. Leider war mein gemüthlicher Freund Grabo nicht zu finden. Mein Herr ſollte den nächſten Tag ins Feuer, war daher ſchon vorausgeeilt zu nächtlicher Ruhe, und ich machte, daß ich wieder in ſeine Nähe und an ſeine Seite kam.

Ich fand ihn in großer Unruhe. Er war offenbar erkältet und hatte viel mit laufenden Geſchäften zu thun. Denke Dir, ſagte er am Morgen, als wir in den Sitzungsſaal gingen, was werden würde, wenn ich auf der Tribüne ſagen müßte: Entſchuldigen Sie, meine Herren, ich komme gleich wieder. Aber ich ahnte ſchon, was kommen würde: wenn er da oben ſteht,

vergißt er alle Qual, und er geſundet in der Arbeit. Er entſchuldigte ſich thörichter Weiſe nur, daß er mich, ſeinen Kobold mitgebracht habe und verſprach, ſich dieſes Mal durchaus nichts von mir zuflüſtern zu laſſen, welches Verſprechen er nicht ganz gehalten hat. Es wurde heiter und energiſch in den Fundamentalſätzen der heutigen erziehlichen Theorie und Praxis gemacht, und es ſtellte ſich dabei heraus, daß das Mittelalter wenige Abgeordnete in der Verſammlung hatte. Dieſelbe trug durchaus die Phyſiognomie dieſes Jahrhunderts. Der Redner beobachtete von Zeit zu Zeit „das Gewiſſen“ der deutſchen Lehrerwelt. Stand das Barometer unter der feinen Schnüffelnaſe auf Schön, ſo fing er an, ſich gehen zu laſſen und ungenirt drein zu hauen; ſank aber das Queckſilber und zeigten ſich verdächtige Wolken am hohen Firmament ſeines Geiſtesſpiegels, ſo hielt er inne und wurde beſonnen und verſtändig. Dann ſah er auf den ſcharfen Willensmenſchen, den Dr. Dittes, der mit ſeinem glänzenden Auge ihn auf's Korn genommen hatte, auf den blonden rückſichtsloſen Kritiker Dr. Panitz, der die Spitzen ſeiner Hechel offenbar möglichſt geſchärft hatte und fand auch hier Zufriedenheit; ſelbſt der humane und conſequent denkende Dr. Denhardt begleitete die Hauptſätze mit einem beifälligen Nicken. Rief die Menge ihm Beifall zu, ſo ſagte Redner komiſcher Weiſe: Ja! — wollte ſagen: Ja freilich, es iſt ganz gewiß ſo. Alles war im ſchönſten Zuge, als ein College zur Linken nach der Uhr ſah und meinem Herrn in Erinnerung brachte, daß jedes Ding ein Ende haben müſſe. Das wirkte. Er wurde ganz Stiefmutter und behandelte die erziehliche Praxis kurz und unvollſtändig, was ihm Mama Pädagogik, die alle ihre Kinder mit gleicher Liebe liebt, verzeihen möge. Was mein Herr geſagt hat, ich will es hier nicht verrathen. Er ſelbſt hat mir enthüllt, daß er ſich freue auf die Producte des Wagnerſchen Stifts und geſpannt ſei auf die Form, die er der ihm geläufigen Sache im Augenblick gegeben habe. Findet er noch nicht ganz, was er ſucht, ſo wird er den Kern der Sache noch einmal kurz in dieſem Organ zuſammenſtellen.

Redner ſtieg herab und freute ſich, daß ſein Auditorium

ganz und vollständig zufrieden war. Kommt der Mann des organiſchen Lebens, der Schnell, will die Naturgemäßheit dem Anſcheine nach nicht und ſpricht von der Cultur als derjenigen Macht, welche auch gehört werden müſſe. Mein Kraftmenſch hat ſich vermuthlich nur unklar ausgedrückt; denn ſein Standpunkt duldet keine ernſtliche Gegnerſchaft. Offenbar giebt auch er Dittes ganz Recht, der mit der ihm eigenthümlichen Schärfe und Präzinanz auseinanderſetzte, daß man die momentane Entwickelungsſtufe einer Weſenheit ihre Cultur nenne, daß die Natur das punctum saliens der Cultur, alſo das Geſetzmäßige und Beharrende, die Cultur aber das Fließende und Bewegliche ſei. Die Natur im Großen und Ganzen iſt auch das ewig Geſunde, Vollkommene und in ſeinem Kerne Göttliche; die Sprößlinge der Natur, die individuellen Lebenskreiſe leiden nothwendig an Beſchränkung und Einſeitigkeit; es tritt in ihnen der Begriff der Krankheit und Abnormität hervor. Nimmt das Krankheitsprinzip in einer Culturform überhand, ſo muß man zurückkehren zur Natur und ſie nach ihren muſtergültigen Recepten curiren. Die momentan höchſte Culturſtufe iſt im Falle der Geſundheit der zeitweilig beſte Ausdruck der Natur; auf dieſe Stufe muß der Jüngling erhoben und zwar ſo erhoben werden, daß er Luſt und Kraft erhält, über dieſelbe hinauszugehen, ſintemal das individuelle Leben in ſtetem Entwickelungsfluſſe bleiben muß, wenn es ſich überall behaupten will. Aus dieſer Ueberlegung folgt erſtens, daß auch die beſte Culturſtufe nicht der Leitſtern der Erziehung ſein kann, daß vielmehr die Natur ſelbſt dieſer Leitſtern iſt und bleibt — folgt zweitens, daß man nicht zu den Kakerlaken, Botokuden und Menſchenfreſſern gehen darf, wie Freund Schnell, ſondern lieber in Germanien bleiben muß, wenn man die Cultur, die uns übrigens das Unterrichtsmaterial liefert, alſo ſo ſchon in unſerer Sache thätig iſt, in erziehlichen Dingen ſonſt noch mitreden laſſen will — folgt endlich, daß man ſelbſt die Menſchennatur auf Grund allgemeiner Naturerkenntniß erſt richtig zu erkennen und zu erfaſſen vermag. Alſo, mein lieber Freund Schnell, Du Schultzenſteinianer und Vertreter der Idee vom organiſchen Leben,

bleib bei mir und geh nicht zu den Menſchenfreſſern. Will Dein Beiſtand und Mitkämpe Kippenberg durchaus hin, ſo laß ihn allein trollen!

Bleib bei uns! hätte ich beinahe gerufen, als Dittes bewegt abtrat, weil ihm ſein Abſchied aus Norddeutſchland vor die Seele trat. Er ermahnte die Lehrerwelt, feſt und unausgeſetzt auf eine Erhöhung der Lehrerbildung und auf ihre Regelung nach vernünftigen Principien zu dringen. Faſt ſchienen ihm die Thränen in die dunklen und lebendigen Augen zu treten. Wir erwarten, daß Oeſterreich dieſen Mann werth hält, damit keine Perle ſeines tiefen Herzens jemals an die Oberfläche trete. — Dr. Panitz erklärte das Princip der Naturgemäßheit für ein rein formales und will in der Sittlichkeit die eigentliche Materie finden. Beſter Freund, das wahrhaft Menſchliche und wenn Du willſt, das Göttliche im Menſchen iſt eben die Sittlichkeit, d. h. die Herrſchaft der Vernunft und des Inſtinktes eines geläuterten, unverdorbenen Herzens, ſo die Welt Gewiſſen nennt, über das Sinnliche und Thieriſche, die Herrſchaft des Geiſtes über das Fleiſch, um mit der Bibel zu reden. Entwickle den Menſchen naturgemäß voll und ganz, ſo fällt Dir die Sittlichkeit als reife Frucht in den Schooß. Aber die Sittlichkeit allein als Princip hinzuſtellen, iſt jedenfalls einſeitig; denn der tüchtige Menſch ſoll mehr ſein als ſittlich, z. B. auch körperlich geſund, gewandt und thatkräftig, religiös und tief im Gemüth, begeiſtert auch für das Schöne, welches zwar mit dem Guten innig verwandt iſt, aber doch nicht ſchlechterdings mit ihm zuſammenfällt. — Uebrigens war auch unſer durchaus nicht ungefährliche Kritiker im Ganzen zufrieden geſtellt. — Es hämmerten noch auf meinen armen unſchuldigen Schnell los der Hanſeat und der grimme Seyffarth mit ſeinem bloßen hauenden Schwert; dem Letzteren war es unangenehm, daß gerade aus dem preußiſchen Lager gegen die naturgemäße allgemeine Menſchenbildung ſcheinbar gefochten werden. Ich erwartete Petſch noch, der zum Bedauern der Verſammlung ſchweigſamer war als ſonſt; denn ſie hört ihn gerne, weil ihm die Rede wie Milch und Honigſeim von den Lippen fleußt und zuweilen auch „Heiterkeit' ſeines Lebens Regel" zu

ſein pflegt. Der pädagogiſche Altmeiſter nahm ſich noch im Vorbeigehen der armen dummen Jungen an und zeigte ſich dabei liebenswürdig zum Küſſen. — Dank Dir, mein Pommer, daß Du alle dieſe herrlichen Aeußerungen veranlaßt haſt. Stecke Dein Schwert nicht in die Scheide; nächſtens kämpfen wir wieder mit einander.

Die Debattirluſt war zu Ende. Carl Richter erhielt den Preis für eine Schrift über den Anſchauungsunterricht; er hatte alle Mitbewerber um eine Naſenlänge geſchlagen. Wir kennen ſeine Arbeit nicht, müſſen aber wiederholt bekennen, daß uns das Modegewordene pädagogiſche Steeple Chase durchaus nicht behagen will. Viele Richter, viele Köpfe, und viele Köpfe, viele Sinne. Iſt jeder der Preisrichter auch äußerſt vernünftig — in corpore wird doch ein Dummkopf daraus, der nur das durchläßt, was ſich zu einem Allerweltsfreund eignete, d. h. das Mittelmäßige. Die epochemachendſten Schriften wären von Zeitgenoſſen niemals „gekrönt“ worden. Der wahren Productivität, die „ein Quell iſt aus verborgenen Tiefen,“ hilft man niemals durch äußere Reizmittel auf.

Doch wo gerathen wir hin? Sie gehen ja alle nach der Wilhelmshöhe. Mache Dich auf und werde ganz Auge. Dort zeigen ſich Natur und Kunſt im innigſten Bunde; grandios iſt die Erſtere, köſtlich die Andere. Es ſpringen, es ſpringen die Waſſer all', und die Männlein und die Fräulein, die Schulmeiſter und die Laien wogen auf und ab, innerlich beſeligt und beglückt. So etwas kann nur eben Caſſel bieten. Dieſer Nachmittag allein war die Reiſe nach der Heſſenſtadt werth, wie mir Mörle bezeugen wird, der ſeelenvergnügt an meiner Seite ging. Schweigen wir und genießen wir, und machen wir keinen Verſuch zu ſagen, was wir empfunden haben. Und nun herunter von der Jakobsleiter und in den Speiſeſaal! Er war groß und hatte noch einen größeren Bruder, und draußen ſaßen ſie außerdem an unendlich langer Tafel im Freien, bis Jupiter pluvius Suppe und Wein zu verdünnen anfing und einen allgemeinen Aufſtand heraufbeſchwor. Da ſaß in meiner Nähe der Liebermann in ſeiner ruhigen und beſcheidenen Weiſe, als ſei er

REESE LIBRARY OF THE UNIVERSITY OF

unſchuldig an dem ganzen Getriebe. Und doch war er der Mann, dem wir im letzten Grunde das Meiſte zu verdanken haben. Schon auf der Straße ſah ich ihn gehen auf einem ſchwachen Fuße; er aber ging trotz dieſer Schwäche feſt und ſicher. Jede Bewegung verräth einen Mann, der vor keinem Hinderniſſe zurückſchreckt, wenn es die Wahrheit und eine hohe Sache gilt. Und dabei ſchaut das milde Auge ſo freundlich drein, als wollte es verſichern, daß der Geiſt, welcher aus ihm blickt, ſeinen Namen mit Recht trägt. Da ſaß auch der köſtliche Dr. Groß und electriſirte durch ſeinen Humor die Verſammlung. Da ſahe ich Steinacker, der den Fröbel ſo kräftig vertritt; da war Angelika, blickte mich geiſtreich und human an und verzieh mir jede Unaufmerkſamkeit. Und Berthelt, der zweite Regent, fungirte hier als erſter, und ſchwang ſein Scepter mit Würde, ſprach auch einen hübſchen Toaſt auf den König Wilhelm. Ja, wir haben noch Manche und Viele geſehen, bis endlich unſere Augen etwas trübe wurden. Das hereinbrechende Dunkel bemerkte unſer verehrter Freund Dr. Bornemann und wurde der Lebensretter meines Herrn. Er griff ihm kräftig unter die Arme, zwang ihn mit eiſerner Conſequenz, die gerade Linie einzuhalten, faßte auch den ruſſiſchen Hofrath Kotſchetoff und trabte mit ihnen den Berg hinab und directement durch allen Schmutz auf Caſſel los. Bornemann iſt ein Führer, wie man keinen zweiten findet. Glaubt's mir nur, ihr Leipziger allzumal, ich hab' ihn erprobt, und laſſe nie etwas auf dieſen Mann kommen. Mein Herr wird mir beiſtimmen, denn er iſt ihm äußerſt dankbar. — Drinnen im Gaſthaus war noch großes Leben nach der Melodie: „Es wird fort — getrunken!" Meier ſoll einen ſeiner Meieriſchen Witze losgelaſſen haben; doch wollen wir ihn dieſes Mal nicht verrathen, obgleich er am nächſten Morgen unbefugter Weiſe 1 Thaler 15 Sgr. von uns forderte. Wir hatten nämlich geſchlafen und hatten gut geſchlafen. Mit Vergnügen ſah mein Herr, das geiſtreiche, feine, intereſſante Kerlchen, den Abgeſandten des Miniſters Duruy in Frankreich, erſcheinen, der am Tage

vorher eine köſtliche, Alle electriſirende Anrede an die Verſammlung gehalten hatte. Wir freuen uns auf ihren Abdruck in der Lehrerzeitung und wollen an dieſer Stelle nichts ausplaudern. Joſt inſpicirt 300 Schulen, hat ſich aufgeſchwungen vom Volksſchullehrer zum Seminarlehrer und dann zum Schulinſpector und wird nun geſandt von dem verdienſtlichen, bei uns wohlbekannten und hochgeachteten Miniſter des Unterrichts in die deutſche Lehrerverſammlung. Wir Deutſchen ſind doch ganz andere Kerle, als die Franzoſen! Wir laſſen unſere „Elementargeiſter“ Aſchenbrödel ſein und bleiben, bauen ein wahres Düppel um ſie herum, damit ſie ja in ihren beſcheidenen Schranken verſauern, und verleihen die einträglichen und maßgebenden Stellen an Diejenigen, welche das gehörige Schwarz auf Weiß in der Taſche haben und von Denen wir vorausſetzen, daß ſie ſchon in der Wiege pädagogiſch geſchrieen haben. Die Dinte triumphirt, und die ſtille und beſcheidene, aber ſolide und hervorragende Tüchtigkeit trauert im Sacke und in der Aſche. Wir ſtecken den Marſchallſtab nicht jedem Soldaten in den Torniſter, ſondern machen ihn zum Monopol einer Zunft, deren Gebräuche wenig ſtichhaltig ſind vor dem Forum deutſcher Pädagogik. Dafür haben wir auch die Pädagogik gepachtet und ſind „das erziehende Volk der Erde.“ Gott beſſer's!

Doch vorwärts in den Sitzungsſaal. Der dritte Act beginnt. Dr. Riecke aus Württemberg eröffnet den Reigen. Er hat Theſen geliefert über die Waiſenerziehung, iſt aber nicht ſo weit präparirt, um dieſe Theſen als Gerippe eines abgerundeten Ganzen nachträglich erſcheinen zu laſſen. Mit beneidenswerther Offenherzigkeit geſteht er, daß er eigentlich nicht vorbereitet ſei, weil er ſich von dem Aberglauben habe leiten laſſen, er werde ſchon nicht mehr daran kommen. Dann geht er ein auf Theſe I und will einen Punkt nach dem andern zur Discuſſion geſtellt wiſſen. Aber gerade dieſe Theſe I bildete den Stein des Anſtoßes. Sie enthielt eine Definition vom Staat, die heutzutage von allen liberalen Parteien nachdrücklich bekämpft wird und nachdrücklich bekämpft werden muß, weil die ſociale Frage unbedingt fordert, daß der Hegel'ſche Unſinn, wonach der

Staat eine Art moraliſche Erziehungsanſtalt ſein ſoll, über Bord geworfen werde. Er hat lange genug wie ein Alp auf uns gelaſtet zum Vortheil aller reactionairen, despotiſchen und bureaukratiſchen Seelen. Was hat doch dieſes Abſtractum, Staat genannt, uns guten Deutſchen ſchon für Kopfſchmerzen gemacht! Der praktiſche Wollſackmenſch, der Engländer, welcher ein freies Staatsleben zu ſchaffen und feſtzuhalten wußte, hat im Gegenſatze zu uns, dem Volke der Denker, nie vom Staate gefaſelt. Drüben auf dem grünen Eiland giebt es nur das Land, die Regierung und das Parlament. Das Land iſt die Geſammtheit der Engländer, die Regierung die Gemeinſchaft der Beamteten, die zur Verwaltung derjenigen Inſtitutionen berufen ſind, welche das Geſammtleben ermöglichen, das Parlament die vom Volke berufene geſetzgebende Gewalt. Wir kommen fortwährend mit unſerm „Staat“ und begreifen noch immer nicht, daß derſelbe nichts weiter iſt, als die Gemeinſchaft derjenigen, welche ſich nach außen und gegeneinander zu ſchützen und Geſetzen, die ſie ſich ſelber geben, zu folgen haben. Der wirkliche Menſch iſt uns nicht geiſtig, nicht ätheriſch genug. Nun gut, wollt ihr durchaus ein Abſtractum haben, ſo nennt meinetwegen Staat die Form, unter welchen die Verwaltung der gemeinſchaftlichen Angelegenheiten einer Geſammtheit vor ſich geht. Doch genug. Mit Recht erregte der Riecke'ſche Staatsbegriff einiges Grauen in der Verſammlung. Auch fürchtete man, zu ſehr in ſtaatsrechtliche Theorien hineinzukommen. Warnend trat Panitz auf, redete richtig vom Staat und ſuchte das richtige Fahrwaſſer zu entdecken. Der unter allen Umſtänden klare und ſcharfe Dr. Riecke erwarb ſich wenigſtens ein Verdienſt: er rief die Geiſter, ohne gerade die Stelle des Zauberlehrlings zu ſpielen. Denhardt und Schöne ſchlugen den pädagogiſchen Grundton wieder an. Schütz aus Magdeburg, ein tüchtiger Kämpfer, der eigentlich nie in der Arena fehlen ſollte, Schöne aus Leipzig, Schulrath Dreſcher aus Frankfurt, Director Stern aus Seeſen, Ernſt aus Wien, Dr. Brüllow aus Berlin, Hildebrand aus Caſſel machten ſich durch Schilderung und Beurtheilung bereits beſtehender Zuſtände äußerſt verdient,

auch Thomas, unſer Lebensretter Dr. Bornemann und der gemüthliche und herzige Pfeiffer aus Hof traten auf die Menſur: es gab des Lehrreichen viel. Dem Schulrath Dreſcher, welcher eine der kräftigen und originalen pädagogiſchen Geſtalten bildet, wie man ſie ſelten mehr findet und der im Profil flüchdae Aehnlichkeit mit Dieſterweg hat, iſt mein Herr beſonders dankbar für die geſchichtspädagogiſchen Winke, die er gab. Vulcanartig quoll es heraus aus der Seele Hildebrand's. Die Waiſenfrage, ſagte er, harrt noch ihrer Löſung. Der Armuth ſoll und muß kräftiger aufgeholfen werden als früher, wo man nur daran dachte, das arme Kind zu ernähren. Jetzt muß man dieſem ins Gemüth und ins Bewußtſein führen, daß es ſich ſelbſt helfen müſſe, wenn Gott ihm helfen ſoll, und zu dieſer Selbſthülfe muß man ihm das einzige durchſchlagende und ausreichende Mittel gewähren — eine tüchtige Bildung. Die Armenfrage wird nur dadurch gründlich gelöſt, daß man die Volksſchule beſſer verſorgt. Das Volk muß gebeſſert werden. Der Volkslehrer hat eine hohe Miſſion; er ſoll nicht blos in der Schule, ſondern auch unmittelbar auf das Volk wirken. Zu dem Behufe müßten Erziehungsvereine entſtehen in jedem Dorfe ꝛc. Riechſt Du Lunte, mein Herr? Ein Mitſtreiter, wie er nicht beſſer gedacht werden kann!

Mein Gott, ich merke, ich bin nachdenklich geworden, wie mein ſehr ernſter Herr, und man wird kaum wiſſen, wer zuletzt von uns geredet hat. Es wird Zeit, daß wir uns fort machen. Was gemacht werden kann, iſt gemacht. Da ſuchen wir den Boßm, den Seyffarth, den Brüllow und finden ſie nicht; aber wir finden den ſchwarzen, geiſtreichen Chemiker Arendt und den Spier. Herzeleid erfaßt uns. Die Naturwiſſenſchaft war uns dieſes Mal ganz verloren gegangen. Aber wartet nur ihr Lieben: nächſtes Jahr kommt mein Herr als naturwiſſenſchaftlicher Leimſieder und bildet den Kitt zwiſchen dem allgemeinen und dem ſpeciellen Hoffmann. Wo ſind unſere Getreuen von Hamburg? Wo iſt der Dr. Glinzer, wo der Ulmer und der Ladendorf? Ich hatte ſie alle verloren, und der Ladendorf hat ſich in Caſſel ſogar ſelbſt verloren. Wenn er ein Vöglein

wär, flög er zu Ihr..... Fort von Caſſel, wo ſo etwas Schlimmes paſſiren kann. Behüt Dich Gott, Du Schöne, Du haſt Deine Schuldigkeit gethan, und was gemacht werden konnte, wurde gemacht. Da ſitzen wir wieder im Coupé an der Seite Ihrer Majeſtät, die trotz Ihrer Hochgeburt eine Bürgerkrone verdient, da man Sie ſehr wohl für die Schweſter Ihrer älteſten Tochter halten kann, und die liebenswürdige beſſere Hälfte des Hanſeaten, ſowie des Lübeckers Töchterlein ſitzen uns gegenüber. Die Welt iſt rund und muß ſich drehen: wieder war von Kant und Schopenhauer die Rede, wie am Abende unſeres Auszugs. Mein Herr unterhielt ſich nämlich über dieſe Größen mit dem in körperlicher Hinſicht negativen Goliath der Lehrerverſammlung, dem Dr. Zimmermann, und ſtieg mit ihm in die tiefſten Tiefen des menſchlichen Geiſtes, aber nicht in den Hamburger Omnibus, der den negativen Goliath expedirte, ſondern in das Dampfſchiff, das auch das regierende Haupt hinüber trug.

Freude und Arbeit empfing ihn im Hauſe, und allerlei Zeitungsberichte ſtürmten auf ihn ein. Weg mit dem proſaiſchen Zeug! Morgen iſt auch noch ein Tag. Was gemacht werden konnte, iſt gemacht.

II.

Latein und Griechiſch.*)

Bekanntlich verſtand Schiller kein Griechiſch und nicht allzuviel Latein. J. J. Rouſſeau, W. Shakeſpeare, Lope de Vega, Benj. Franklin verſtanden keines von beiden. Das Univerſalgenie Goethe machte von ſeiner Kenntniß der altclaſſiſchen Sprachen wenig Aufhebens. Schon aus dieſen

*) Die Meinungen, welche von Seiten unſerer Landsleute jenſeits des Oceans laut werden, klingen unſerm Ohre vielfach ſeltſam. Wir wollen nicht alles vertheidigen, was von dorther verlautet, halten aber doch dafür, daß alles geprüft und das Beſte behalten werden müſſe. D. R.

wenigen Thatsachen geht hervor, daß man ein großer Mann, der Leuchtstern, die Schönheits-, Wahrheits- und Tugendquelle einer Nation, ja weltbewegend für alle Zeiten werden könne, ohne daß man Latein und Griechisch versteht. Unter den Männern und Frauen zweiten und dritten Ranges, welche auf ihr Zeitalter und die Nachwelt segensreich eingewirkt haben, ohne gerade ihr innerstes Denken und Thun umzugestalten, kann man nun vollends lange Reihen von Namen aufzählen, die nichts mit Latein und Griechisch zu thun hatten; hierher gehören insonderheit alle großen Erfinder, viele bedeutende Herrscher und Staatsmänner, Krieger und Techniker, Seefahrer und Entdecker, und mit wenigen Ausnahmen alle geistreichen, hervorragenden, ausgezeichneten Frauen. Man kann also auch ein gebildeter, geistig gewandter, tüchtig geschulter, einflußreicher Mensch werden, ohne altclassische Bildung zu besitzen. Soviel also steht vorläufig fest; wir gehen aber in unsern Behauptungen noch weiter.

Gesetzt die alten Hellenen hätten, soviele deren auf höhere Bildung Anspruch erheben wollten, in der Schule — nicht hauptsächlich ihre Muttersprache, sondern mit dem Aufwand von zwei Dritteln der Schulzeit die Sprachen der Aegypter und Phönicier, der beiden Völker, von denen sie die Anfänge der Wissenschaften und Künste herleiteten, erlernen müssen; wer sieht nicht sofort ein, daß sie alsdann alles Mögliche hätten werden müssen, nur keine Hellenen? — Aber man giebt uns vielleicht soviel ohne Weiteres zu, nur wendet man ein, daß der Vergleich hinke; denn die Hellenen hätten mittels der egyptischen und phönicischen Sprache nicht solche Kunstwerke der Poesie und des Stils, nicht solche humane Philosophie und Wissenschaft, nicht den Menschen, der in seiner ganzen Person ein Kunstwerk darlebt, kennen lernen können, wie wir Neueren es mittelst der altclassischen Sprachen können. — Gewiß haben die Gegner hierin Recht, sie treffen aber damit nicht die Seele unseres Beweises. Die Hellenen und in gewissem Maße auch die Römer erschufen ihre Ideale, ihre Weltanschauung, ihr nationales Leben aus dem reichen Born ihrer eigenen Natur; selbst was sie von ihren Vorgängern in der Civilisation borgten,

wurde unter ihren ſelbſtſchöpferiſchen Händen etwas ganz Anderes, Beſſeres. Hätte man ihnen mit zwei Dritteln ihrer Lernzeit und Lernkraft die Möglichkeit dazu genommen, ſo wären ſie ſclaviſche Nachbeter geworden, hätten in keinem Lebensgebiete unerreichte Muſter für alle Zeiten aufgeſtellt: ſie hätten die Eierſchale ihrer geiſtigen Herkunft zeitlebens am Sterz getragen. Wer das leugnen will, dem wollen wir Beweiſe aus ſpäterer Zeit und der Gegenwart bringen.

Im Mittelalter, als in der gebildeten und gelehrten Welt Europas das Latein und ſpäter dieſes und das Griechiſche die gemeinſame Verkehrsſprache war, mittels deren allein man faſt alles Lernenswerthe ſich aneignen konnte, und als ebendeswegen faſt aller geiſtige Verkehr zwiſchen den Gelehrten und dem eigentlichen Volke, dem Urquell aller geiſtigen Kraft, abgebrochen war, herrſchte die Barbarei, und zwar keineswegs ausſchließlich bei den Ungelehrten, ſondern faſt ebenſoſehr bei den Lateinern. Alle Originalität war bei dieſen verſchwunden; kein wahrhaft freier, weltbewegender Gedanke durchblitzte das Mönchslatein und die Nationen. Es wird erſt wieder Licht in den Köpfen als die National-Litteraturen aufleben, aber wie langſam! — denn der gelehrte Stand, die lateiniſche Kaſte, welche allein im Beſitz der formellen Bildung war, arbeitete nicht mit an dieſem Werke der Wiedergeburt, mit welchem ſich die ungelehrten Kaſten, die allein im Beſitz der materiellen Bildung waren, allein abmühten. — In der Zeit nach der Reformation dauert die alte Geiſtloſigkeit noch lange fort. Die Gelehrten jener Zeit ſind für die Carolina und die Verdrängung des altnationalen Rechts durch das römiſche; ſie ſind für die Inquiſition, den Papismus, die Hexenproceſſe und den Verluſt alles nationalen Gefühls bei den Deutſchen und Italienern verantwortlich. Das Salz war dumpf geworden, mit dem man hätte ſalzen ſollen. Die Wiedergeburt der deutſchen Nation beginnt mit Friedrich's des Großen Siegen, der kein Latein und Griechiſch verſtand, und mit Klopſtock's Meſſiade und Oden, die von nationalem Geiſte angeweht waren, von den alten Claſſikern blos die Versmaße borgten. Die alte Schulfuchſerei, der Schola-

ſticismus (ſchon bei den Hellenen hatte das Wort die Nebenbedeutung der „Einfalt") wurde vom Volke als Einfalt verſpottet ſelbſt bis in unſer Jahrhundert herein.*)

Und iſt etwa heutzutage der Durchgang durch ein Gymnaſium mit ſeinen altclaſſiſchen Studien eine Gewähr der Bildung? — Nur gar zu häufig wird beim Hinblick auf die vielen tüchtigen Männer, welche Gymnaſium und Univerſität gebildet haben, der Umſtand überſehen, daß ſelten mehr als ein Viertel, oder ein noch geringerer Bruchtheil der Abiturienten eine anſehnliche Geiſtesreife und ein tüchtiges Wiſſen und Können aufzeigen können, und daß ſelbſt alle Abiturienten zuſammengenommen nur einen verſchwindend kleinen Bruchtheil der Nation darſtellen. Wenn Gymnaſialdirectoren aufrichtig ſein wollen, ſo werden ſie geſtehen, daß ſie unſäglich vielen Dummköpfen, die für die Welt von ſehr zweifelhaftem Nutzen ſein müſſen, das Maturitätszeugniß ausſtellen. Im Vergleiche mit Real- und polytechniſchen Schulen ſind die Gereiften der Gymnaſien doch im Durchſchnitt ſehr unreif. Ja, man könnte getroſt eine Wette eingehen, daß auf's Gerathewohl herausgegriffene hundert gereifte Schüler der erſtgenannten Anſtalten eben ſo vielen der letztgenannten an Logik, Stil, guten Sitten und vollends an Kenntniſſen überlegen ſein werden**). Die ſogenannten Gelehrtenſchulen ſinken, trotz Allem, was man an ihnen herumreformirt, mehr und mehr zu Abrichtungsanſtalten für Staatsbeamte, zu Mandarinen-Brütöfen herab. Die Hand auf's Herz, ob das zuviel geſagt iſt!

Aber wir wollen, was wir zu ſagen haben, an unſerm eigenen Beiſpiele beweiſen — lediglich weil eigene Erfahrung die überzeugendſte iſt. Wir kommen von einem der berühm-

*) Der enorme Einfluß, den das Wiedererwachen der claſſiſchen Studien auf das geiſtige Leben unſerer Nation ausübte, iſt an dieſer Stelle auffallender Weiſe nicht in Betracht gezogen. D. R.

**) Erſcheint doch ſehr fraglich. Der Abiturient des Gymnaſiums wird ſchon aus dem Grunde in der Regel gereifter erſcheinen als der der Realſchule, weil er mehrere Jahre länger in ſeiner Bildungsanſtalt verweilt. D. R.

testen Gymnasien, waren keiner der schlechtesten Abiturienten und haben lebenslang fleißig studirt. Von brennender Liebe zur Pädagogik, zur Geschichte, Geographie und den Naturwissenschaften erfüllt, konnten wir doch nie Zeit genug finden, uns in den Jahren geistiger Frische diesem unsern Lebensberufe gründlich zu widmen. Das Latein und Griechisch verschlang den besten Theil unserer Zeit und Kraft. Die Classiker dieser Sprachen haben wir fast alle gewissenhaft durchstudirt — dagegen ist uns nie Zeit geblieben, Goethe, Herder, Klopstock, Shakespear, Molière, Dante, Voltaire, Rousseau, Calderon, Lope de Vega, Camoens, Milton, geschweige denn die neuere Litteratur so zu studiren, wie wir sehnlichst gewünscht hätten. Was wir vom Französischen, Englischen, Spanischen und andern modernen Sprachen, von vergleichender Sprachkunde, von Geschichte, Geographie, Mathematik und Naturwissenschaften wissen und verstehen, das hat uns in späteren Lebensjahren mindestens dreifach soviel Zeit zu erwerben gekostet, als es uns in der Schule gekostet haben würde. Dagegen haben wir von dem ciceronianischen Latein, das wir sprachen und schrieben, nie den mindesten Gebrauch machen können. Wie oft haben wir dieses Erziehungssystem verwünscht, das uns die schönste Jugendzeit gestohlen hat! Wie oft haben wir gewünscht, unsere Jugend und Lernzeit noch einmal von vorn anfangen zu können, aber nach einem von gereifterem Alter dictirten Plane! Alles Alles, was wir auf der Gelehrtenschule gelernt, ist uns auf unserm Lebenswege ein größtentheils unnützer Ballast gewesen; Alles, womit wir unser Brod verdient, unsere Stellung errungen haben, ist das Werk schwerer — durch unser Jugendstudium *erschwerter* Anstrengung gewesen. Denn man wende uns doch ja nicht die *formelle Bildung* ein, die wir von den Gelehrtenschulen mitbrachten! — Ganz ebensoviel, oder mehr formelle Bildung hätten wir von andern Bildungsmitteln erwerben können, und ungemein viel mehr positives Wissen dazu. Im Gegentheile, die Gewohnheit der Wortklauberei, die Unart des leichtsinnigen Spielens mit abstracten Begriffen, der unselige Hang, das Wort für die Sache, den Schein für das

Weſen, die Schönrednerei für Weisheit zu nehmen, ſind gerade Ergebniſſe der altclaſſiſchen Bildung unſerer Hochſchulen, wie ſie im ſpäteren Selbſtſtudium allem weiteren Fortſchritte hemmend in den Weg treten, auch bei den ſelbſtdenkenden Studirten; und wenn dann noch Gelehrtendünkel und Verachtung des materiellen Wiſſens und Könnens — wie bei dem großen Haufen der Hochſchuljünger — hinzutritt, ſo iſt das unausbleibliche Ergebniß ein geiſtiges Eunuchenthum.

Das Lächerlichſte aber — leider auch zugleich das Traurigſte an dieſer altclaſſiſchen Erziehung iſt, daß man ſich verbindlich machen kann, Latein und Griechiſch ganz ebenſo gründlich, wie auf den Gymnaſien, in dem dritten Theile der Zeit zu lehren, welche dazu auf dieſen verwüſtet wird. Die Mager'ſche oder irgend eine verwandte Methode, wie ſie auf die neueren Sprachen angewendet wird, auf die antiken verwendet, bringt einen weit größeren Procentſatz von Schülern darin in ſechs oder ſieben wöchentlichen Lectionen, ſieben bis zehn Jahre lang fortgeſetzt, weiter ſogar, als es unſere Gymnaſien durchſchnittlich thun, welche dazu die ſündliche Summe von achtzehn bis zwanzig verwenden. Wir haben die Probe ſelbſt gemacht.

Was iſt die Folge derartiger Zeitverwüſtung? — Daß den Schülern von all dem Latein und Griechiſch — an deſſen äußerer Rinde die Mehrzahl ohnehin hängen bleibt — ſo dumm wird, als ging' ihnen ein Mühlrad im Kopfe herum. Daß ihre Geiſtesgaben durch Langeweile, durch Mangel an Intereſſe und geiſtigem Wachsthum abgeſtumpft werden, indeß zugleich der Hochmuth der Gelehrſamkeit ſich ausbildet. Daß infolge deſſen die ungeheure Mehrzahl zu ſtudiren und weiterzuſtreben aufhört, ſobald das Examen für den Staatsdienſt beſtanden iſt. Daß dieſe verpfuſchten Gelehrten den Hauptheminſchuh unſerer nationalen Entwicklung bilden, eben weil ſie nicht den antiken Mannesgeiſt, die antike Menſchenwürde, die antike Naivetät der Sittlichkeit in ſich aufgenommen haben, ſondern nur das „Räuspern und Spucken" der Alten. Daß der Fortſchritt der Wiſſenſchaften heutzutage weit weniger mehr von Univerſitäten, als von Privatbeſtrebungen ausgeht, daß eine Unmaſſe von Ta-

lent, welches andere Nationen für ihre materielle Größe dienstbar machen, in Deutschland rein nutzlos verloren geht. Daß alles Edle, Große und Unsterbliche an den Alten, welches man fast ebensogut aus Uebersetzungen als aus den Ursprachen kennen lernen kann, in unsern Gelehrten nicht als zündendes Beispiel wirkt, sondern als Folie für das Gegentheil.

Wenn wir etwas zu befehlen hätten, so würden wir das Erlernen der altclassischen Sprachen blos für diejenigen Hochschüler verbindlich machen, welche Philologie und Geschichte studiren wollen; wir würden an jedem Gymnasium Lehrstühle für diese Sprachen und die römisch-griechischen Antiquitäten bestehen lassen, aber in weit geringerer Zahl, und das Examen für alle Brodstudien auf moderne Sprachen, Mathematik, Naturwissenschaften und schöne Künste beschränken. Die modernen Sprachen im Geiste der vergleichenden Sprachenkunde gelehrt, vor allen aber die Muttersprache, würden ein reichliches Drittel, Mathematik und Naturwissenschaften ein ebenso reichliches Drittel, Geschichte, Geographie und Künste den Rest der Studienzeit ausfüllen. In dem Geschichtsunterrichte würde dann auf die Hellenen und Römer mit besonderer Sorgfalt Rücksicht genommen werden. So würden unsere Hochschulen uns endlich einmal lauter Männer liefern, welche von hellenischem Schönheitssinn, von römischer Bürgertugend, von antiker Natürlichkeit durchgeistet wären. Der gelehrte Stand hätte aufgehört, eine Kaste, Beamte, Mandarinen, das Sprachstudium eine Entmannungspraxis zu sein.

Nicht wahr — wir nehmen kein Blatt vor den Mund? — Aber Wenige haben auch wie wir in fremden Landen zähneknirschend die elende Rolle beobachtet, zu denen uns Deutsche die heimische Schulfuchserei verdammt hat, während wir die Lehrmeister und Vorbilder der Welt sein könnten. Da redet man von unserer deutschen Gründlichkeit in der Erziehung, die von allen andern Nationen bewundert und beneidet werde! Wohl ist sie vorhanden — aber bei wie Vielen? Wieviel größer ist dagegen der Procentsatz derjenigen studirten Deutschen, welche mit aller ihrer Schulfuchserei keinen Hund vom Ofen locken

können, welche ſich zu Handlangern und Piedeſtalen der geiſtigen und materiellen Größe anderer Nationen hergeben müſſen — „Dünger auf den Acker fremder Cultur“, welche endlich ganz oder halb verhungern, weil ſie ſo gründlich — für Alles verpfuſcht ſind! — Ja ja, zu Dutzenden haben wir deutſche Studirte verhungern — oder was ſchlimmer, verkümmern und verlottern — ſehen, weil ſie für das alte Rom und Athen erzogen waren, und darunter Manchen, um den es Jammerſchade war! O Deutſchland, Deutſchland, was für eine Rabenmutter biſt Du Deinen Kindern geweſen und — biſt es noch!

Wir wünſchen es alſo wohlverſtanden, daß wir, was wir ſagen und verlangen, lediglich im Intereſſe einer gründlichen Erziehung und einer gründlichen Würdigung der Alten verlangen und ſagen. Unſere deutſch-amerikaniſchen Jungen und Mädchen erfahren in unſern beſſeren Schulen mehr von Rom und Griechenland, als mancher deutſche Gymnaſiaſt; ſie ſchwärmen für die Helden des Homer — vor Allen für den edlen Dulder Odyſſeus; ſie erglühen für die atheniſchen Bürger, denen Pericles eine ſo unſterbliche Leichenrede halten konnte, wie Thukydides ſie mittheilt; ſie leben und weben in den alten olympiſchen, iſthmiſchen und anderen Spielen; ſie ſind entzückt von guten Abbildungen der antiken Bildwerke und Denkmäler; ſie verehren den alten und den jüngern Brutus, die Lucretia und Cornelia, ſammt den beiden Gracchen; ſie nehmen entſchieden gegen den blendenden Cäſar Partei und ſympathiſiren mit Hannibal; der Heuchler Auguſtus beſticht ſie nicht, und eine horaziſche Ode in guter Ueberſetzung gefällt ihnen ſehr wohl — und das Alles, ohne daß ſie ein Wort Latein und Griechiſch verſtehen. Unſere Töchter goutiren den Sophokles in gediegener Uebertragung ganz ebenſoſehr als den Schiller und Shakeſpeare. Die Glücklichen! — ſie genießen den Kern, ohne ſich an der Schale die Zähne ausbeißen zu müſſen.

Denn unſere Gymnaſiaſten in ihrer Mehrzahl kommen mir vor, wie Tiſchgäſte, welche zur edelſten aller Mahlzeiten eingeladen ſind, vorher aber einen tagelangen Lehrgang der Kochkunſt theoretiſch und praktiſch einüben müſſen, bis ihnen, wenn die

Mahlzeit fertig, der Appetit darnach gründlich — vergangen ist. Das Putzen der Gemüse, das Wasserschleppen und Holzspalten, die Hitze des Kochofens, der ekle Fettdunst der brodelnden Speisen, das Vorkosten, das Messerreinigen und kunstgerechte Auftragen der Gerichte — das ist es eben, was diesen angehenden Köchen die Eßlust verleidet. O daß unsere Gymnasiallehrer Pädagogen wären! — Aber sie haben ja ein Privilegium, ein Monopol — weshalb sollten sie die Kunst des Unterrichtens und Erziehens erlernen? Es kann ja Niemand ein Staatsdiener werden, als wer in ihrer Mühle zerrieben ist. Weshalb sollten sie den Menschen studiren, und wie er Mensch wird? Das steckt ja Alles in den Alten, da mögen es die Jungen herauslesen — eine blinde Henne findet ja manchmal auch ihr Korn! Quos ego —!!

Ein Wunder nur, daß noch keiner von diesen Gymnasialdirectoren darüber nachgedacht zu haben scheint, wie es komme, daß unsere Könige, Fürsten und Herren das Latein- und Griechisch-Lernen in der Regel ihren Unterthanen überlassen, während sie doch sonst Alles zu lernen suchen, was einem Herrscher nützlich und ziemlich ist, und daß unsere Diplomaten wohl die modernen Sprachen, aber nicht die antiken fleißig treiben; kurz — daß diejenigen Classen, welche wirklich im Staatshaushalte etwas zu sagen und zu entscheiden haben — insbesondere die Armee-Officiere — die classischen Sprachen den Unterthanenclassen anheimgeben. Wenn das den Staar nicht sticht ——!

Sapienti sat — zu deutsch: — ein Schulfuchs bleibt ein Schulfuchs. Die ecclesia militans der wenigen Freidenker zwischen 1817 und 1848 mochte sich krampfhaft an die antiken Schriftsteller anklammern, weil für diese allein volle Preßfreiheit bestand; heutzutage, da man jede Wahrheit laut genug in der Muttersprache ausdrücken kann, so daß es zugleich die Millionen hören, heutzutage ist es marasmus senilis, an den altclassischen Sprachen als bevorzugten Bildungsmitteln aller studirten Berufe festzuhalten. Heutzutage soll die Muttersprache, sollen das Englische, Französische und Italienische, sollen die Realien das Bildungsmittel für Alle werden, ohne daß dem

Philologen das Quellenſtudium benommen zu werden braucht, in welchem wir Deutſchen einmal unſere Stärke haben. Es iſt genug, wenn ein Hunderttauſendſtel aller Deutſchen außer allem und jedem Zuſammenhange mit dem wirklichen Leben ſteht, damit beſchäftigt, Quellen der Geſchichte zu ſtudiren.

Ad vocem Quellenſtudium! — Die moderne altclaſſiſche Philologie wendet ſich wieder mit Vorliebe zur Textkritik zurück. Die Böckh'ſche Schule ſchien dieſer immerhin dankenswerthen, aber doch für die Weltbewegung höchſt geringfügigen Säuberung der Texte der alten Claſſiker ein Ende gemacht und dafür mehr den Inhalt dieſer Texte zum Gegenſtande des Studiums empfohlen zu haben. Das moderne Chineſenthum im lieben Vaterlande kehrt zur Schale der Antike zurück, den Kern beiſeite legend! — Das läßt ſich ertragen, ſo lange es im Kreiſe der Philologen von Fach ſpukt. Aber wer weiß nicht, daß auch die Schule — wir meinen das Gymnaſium — damit behelligt wird? — Wir entſinnen uns noch lebhaft aller der gelehrten Vorträge unſerer Gymnaſiallehrer über die Varianten der verſchiedenen Codices und die verſchiedenen Amendationen der Editoren dazu. Wie lehrreich, wie geiſtvoll, wie inſtructiv für die lernbegierige Jugend! — O hätte ich doch anſtatt jeder Variante eine Pflanze, anſtatt jeder verbeſſerten Lesart ein chemiſches Agens, anſtatt der Geſchichte jedes Codex ein Capitel aus der Naturlehre durch Augenſchein und Experiment kennen gelernt! Wieviel leichter wäre mir die Menſchwerdung geworden!

Geſegnet ſeien die „Eſelsbrücken", mit Hülfe deren die Engländer, Franzoſen und Amerikaner ſoviel Latein und Griechiſch lernen, um wenigſtens den Anſchein altclaſſiſcher Bildung aufrecht zu erhalten! Geſegnet die Sammlungen berühmter Citate aus den alten Claſſikern, die bei den genannten Nationen dem Zwecke dienen, gründlich gelehrt zu erſcheinen und mit Autoritäten um ſich zu werfen! — Die Ueberſetzung ſteht immer gleich dabei, und man muß genau hinſehen, um zu erkennen, ob der Citirende die alte Sprache mehr als blos vom Hörenſagen kennt. Geſegnet ſei dieſer „Humbug"; denn er erreicht mit dem zehnten Theile an Zeit durchſchnittlich beſſere Reſul-

tate als unſere Gymnaſien; — er verderbt wenigſtens nicht das geſunde Erkenntnißvermögen, verdummt nicht durch Ueberſättigung, entfremdet die jungen Geiſter nicht dem wirklichen Leben, zerſtört ihnen nicht den Geſchmack an der erhabenen Größe und Schönheit der Alten, und — er bringt genau denſelben Anſchein gediegener Bildung und ſtupender Beleſenheit hervor, wie unſere Gymnaſial- und Univerſitäts-Sitzfleiſch-Paukerei bei der großen Mehrheit ihrer Zöglinge.

Es iſt eine bewunderungswürdige Nation — die deutſche, — daß ſie nicht an ihren Gelehrten zu Grunde gegangen iſt! Erſt wenn man andere große Nationen kennen und achten gelernt hat, bekommt man am Vergleiche die überwältigende Gewißheit, wie blutwenig die deutſche ihren Lateinern, wieviel ſie ihrer eigenen unverwüſtlichen Natur verdankt. Und damit brechen wir ab. Das Heilmittel gegen altclaſſiſche Epidemie iſt ſchon gefunden. Die Fortſchritte der pädagogiſchen Kunſt und Wiſſenſchaft, die ſchweren Schickſale der Nation, das Aufblühen der Technik, der Induſtrie und des Handels mit ihren wachſenden Anforderungen an Schulreform und die neueren politiſchen Errungenſchaften ſind ebenſoviel Nägel zum Sarge der reinphilologiſchen Gelehrten-Erziehung. Die zukünftigen Geſchlechter werden kaum glauben wollen, wie man ihre Vorfahren auf den Hochſchulen geiſtig mißhandelt hat.

New-York, 2. Mai 1868.

A. Douai.

III.

Bruchſtücke über Maſſen- und Einzelbildung.

Da alle Wiſſenſchaften in ſo enger Beziehung zu einander ſtehen, daß der Fortgang der einen das Wachſen der andern bedingt, ſo gewinnt auch die Pädagogik durch andere Doctrinen, namentlich durch die Erkenntniß der Anthropologie, ſo die Didaktik durch Beachtung des Verfahrens der exacten Wiſſenſchaften. Gleichfalls ſtehen Pädagogik und Politik in Wechſel-

wirkung, weil die Erziehung eines Volkes oder Volksstammes mit dessen physischen Eigenthümlichkeiten, seinen Sitten und Bräuchen, überhaupt mit seiner geistigen Entwicklung eng verbunden ist. Denn trotz der durch riesig gesteigerte Verkehrsmittel möglich gewordenen engen Berührung der Völker beider Continente herrscht dennoch eine große Differenz in dem Leben derselben. Ließe sich auch die Racenverschiedenheit ausgleichen, die Wirkungen der Oertlichkeit, besonders des Klimas, würden bleiben; das ganze Leben würde immer sich verschieden gestalten. Die Geschichte der Pädagogik wird daher, noch weit über das jetzt lebende Geschlecht hinaus, die Erziehung der einzelnen Völker, selbst von Mitteleuropa, besonders darzustellen nöthig haben.

Viel entscheidet dabei auch die politische Verfassung; die christliche Republik erzieht in anderer Weise als der muhamedanische Despotismus; der reinkatholische Staat, mit dem Dualismus des Priester- und Königthums anders als die den Herrscher und obersten Bischof in einer Person vereinigende protestantische Monarchie; der Absolutismus eines Czaren anders als die im Verein mit der Volksvertretung anordnende, ehrliche constitutionelle Regierung eines deutschen Staats.

Wie in der großen Vereinigung, Staat genannt, so in der Familie und im Individuum. Niemand tritt mit seiner philosophischen Zeitanschauung, so unabhängig er sich zu bewegen denkt, ganz aus seiner Zeit und Umgebung heraus. Jeder, als ein Product seiner Zeit und seines Stammes, wurzelt mit seinen Anschauungen in diesen. Wo er selbständiger einem Ideale nachzustreben wagt, tritt er mit Gewohnheiten und Vorurtheilen in den Kampf. Auch unter den Flügelmännern der Schulen zeigen sich die Wirkungen religiöser und politischer Ueberzeugungen. Der praktische Erzieher kann daher, bei aller Idealität seiner Ueberzeugung, nicht immer seine eigenen Ansichten mit Consequenz durchführen. Er muß entweder knechtisch die erhaltenen Befehle ausführen, oder er muß, selbstdenkend und selbstthätig, als Mann irgend einer Partei, auf dem Kampfplatze erscheinen. Darum gruppirt sich die Schulwelt, in Beziehung auf Kirche und Staat, nach kirchlichen und politischen Parteien; darum hält

jeder, auch der indifferent erſcheinende Lehrer, feſt an gewiſſen Parteianſichten, wenn er ſie auch unter gegebenen Umſtänden nicht immer offen zu bekennen wagt. Nur characterloſe Hampelmänner pfeifen immer das Lied der Machthaber. Wie ſollte es alſo Wunder nehmen, wenn einzelne mehr zur Contemplation geneigte Individuen ſich überall durch die ſie umgebende Menge beengt fühlen und ſich die Frage aufwerfen: „Was will mir dieſe Menge? Was iſt ihre Natur?“ So hat ein ſeit faſt einem Menſchenalter unterrichtender Lehrer, der Dr. Freſenius an der Realſchule zu Frankfurt a. M., vor längerer Zeit in dem dortigen pädagogiſchen Verein einen Vortrag über „die Natur der Maſſe“ gehalten und denſelben, mehr als ein politiſches Wort, in Heft III. der Cotta'ſchen Zeitſchrift von 1866 zum Abdruck gebracht. Die Frage nach der Natur der Maſſe iſt, als tief in die Erziehungsfrage eingreifend, weder müßig noch unpraktiſch.

Schon in den früheſten Werken der Litteratur bis auf die neueſte Zeit herab laſſen ſich Anklagen, Verächtigungen genug nachweiſen gegen das, was hier Maſſe, dort Menge, anderwärts Welt oder das Gemeine heißt. Eine Blumenleſe entrüſteter Ausſprüche gegen dieſe äußere Gewalt wäre vielleicht eine brauchbare Arbeit. Dr. Freſenius hat deren einige zum Beſten gegeben, vielleicht nicht die einringlichſten. Mich hat als jungen Mann zuerſt der Philoſoph Steffens in der 1818 begonnenen Breslauer Turnlehre mit der rückſichtslos ausgeſprochenen Anſicht „die Maſſe iſt immer dumm und ſchlecht“ empört. Langjährige Erfahrung hat mich indeſſen milder gemacht. Viele meiner damals unwilligen Freunde haben ſich ſpäter der Steffens'ſchen Theorie angeſchloſſen, weil ſie geſehen, wie wenig ſelbſtändig die Menſchen bleiben.

Es fragt ſich nun, was man eigentlich unter „Maſſe“ verſtehe. In Freſenius' Abhandlung heißt es (S. 174 der Vierteljahrzeitſchrift): „Die zwei großen Erzieher des Mannes heißen Einſamkeit und Maſſe.“ Der Wortgegenſatz iſt wohl nicht der ſchärfſte. Der Einſamkeit ſteht mehr das Weltgewühl als ein den Menſchen umgebender Zuſtand „der Maſſenbelehrung und

Maſſenerziehung Belehrung durch hervorragende Individuen, durch einen kleinen, etwa den Familienkreis, gegenüber. Goethe ſcheint im „Taſſo“ der Sache näher zu treten, wenn er ſagt:

Es bildet ein Talent ſich in der Stille,
Sich ein Character in der großen Welt.

Denn es handelt ſich in unſerm Volksleben ja nur um größere oder kleinere Kreiſe von Perſönlichkeiten, in denen ſich jeder Lebende bewegt. Einſamkeit, eigentliche Einſamkeit, iſt in unſerem Daſein faſt unmöglich. Schon der Staat geſtattet ſeinem Staatsbürger nicht, aus dem Gemeindeleben herauszutreten und den Eremiten zu ſpielen. Er verlangt von Jedem Ausübung gewiſſer Pflichten, wenn er ihn auch nicht zur Ausübung gewiſſer ihm zugeſtandener Rechte zwingt. Robinſonaden, wie ſie nach Leſung des Campe'ſchen Cruſoe bisweilen die Jugend träumt, ſind ſelbſt dem Wahnſinnigen nicht geſtattet. Niemand denkt ſie zu verſuchen.

Die Maſſe iſt weiter nichts, als die in irgend einer Gemeinſchaft lebende Menge Menſchen. Nun treten aber in jeder größeren Menge Individuen beſonders ausgeprägter Art aus den andern Genoſſen hervor; ſelbſt bei Vermiſchung mehrerer Stämme erhält die von einzelnen Familien überkommene Eigenthümlichkeit eines Stammes ſich noch lange nach der Vermiſchung. So entſteht ein bevorzugtes Geſchlecht, eine Ariſtokratie, welche ſich mit der andern untergeordneten Menge zu vermiſchen fürchtet; dann aber bei einer gewiſſen geiſtigen Ueberlegenheit, ſei dieſelbe wahre Intelligenz oder nur kühner Heldenſinn, ſich auch äußerer Vorrechte ſichert. Unter ſolchen Geſchlechtern entſteht dann, man möchte ſagen, naturgemäß, Mißachtung der Andern, Ueberſchätzung eigener Verdienſte.

Auch die alten Republiken theilten die Menſchen in Freie und Sclaven ein, gaben außerdem einzelnen Familien Vorrechte vor den andern Freien und gewöhnten ſo Alle an Mißachtung und Knechtung der um eine geringe Stufe niedriger Stehenden. In unſern Tagen, gerade bei uns in Deutſchland, hat man ſeit Menſchenaltern einen Unterſchied zwiſchen Gebildeten und Nichtgebildeten gemacht. Die Schreier gegen die Gemeinheit der

Maſſe ſind gewöhnlich Leute, welche mit einigen Kenntniſſen, Fertigkeiten oder Glücksgütern geſegnet, dennoch der Gabe mangeln, ihre Meinungen und Anſichten bei der Menge geltend zu machen. Es fehlt ihnen das, was man gewöhnlich Popularität nennt, es mangelt ihnen, bei aller ſonſtigen Herzensgüte und Geiſtesgewandtheit, an der Freudigkeit, mit ihren Erfahrungen auch die Menge zu bereichern. Und doch war es die Herzensſache aller großen Geſetzgeber, aller Gottgeſandten und Propheten, die Maſſe moraliſch zu bilden, wie ihre Erkenntniß zu erweitern. Das moderne Staatsleben, dem bis jetzt noch in dem Proletariat und in einer gewiſſen Klaſſe halbleibeigener Feldarbeiter eine zum Theil willenloſe Menge Zerwürfniß ernſter Art bereitet, ſtrebt, dieſe großartige Verſchiedenheit der Staatsbürger auszugleichen, bemüht ſich wenigſtens, für alle ein gleiches Recht herzuſtellen. Wenn indeſſen zu einem gewiſſen Grade der Schulbildung Jeder verpflichtet iſt; wenn für Alle ſich, ohne weitere Bezahlung, Kirchen mit Erbauung und Ermahnung öffnen; wenn ſo auch der Aermſte wiſſen kann, was im Verkehr mit ſeinem Nächſten ihm geſtattet, was verboten iſt: — ſo ſind wir doch noch weit entfernt von dem Ideal einer gleichen geiſtigen Befähigung Aller; ſind wir doch bei der Erziehung der wirklich begabten Köpfe und der großen Herzen noch dem blinden Zufall unterworfen. Drückende äußere Verhältniſſe erdrücken manches Talent oder laſſen es im Keime verdorren. Selbſt die Belehrung der Kirche und Schule iſt nicht immer frei von einem finſteren Kaſtengeiſte, der die Anforderung an Freiheit, an Selbſtändigkeit Aller noch weit zurückdrängt und ſelbſt die Lehre in dieſem Dienſte mißbraucht. Wer alſo, ſei er Lehrer oder Freund des Volkes, die Menge als unwiſſend und unmoraliſch zu ſchildern verſucht wird, der ſtrebe — das iſt ſeine Pflicht und Schuldigkeit — dieſen Zuſtand auf alle Weiſe zu beſeitigen. Haben doch hochmüthige Leute ſchon gefürchtet, daß bei einer ſolchen mehr gleichmäßigen Bildung zwar das Hervorragen Einzelner aufhören, Alle aber zur Mittelmäßigkeit, wenn nicht noch tiefer, herabſinken würden. Darauf darf man es ankommen laſſen.

Der wohlgeordnete Staat, wie er aus dem Bedürfniß hervorgegangen ist, kann für eine Erziehungsanstalt der Masse gelten. Je schöner er sich durch Erregung aller in der Menge ruhenden Kräfte bei richtiger Organisation entwickelt, um so befähigter werden seine Bürger sein als Träger und Förderer seiner Einrichtungen. Denn das ist eben des Staates Aufgabe, daß er alle Kräfte der Masse, zu Gruppen vereinigt, zu verwerthen weiß, im gewöhnlichen Verkehr auch das selbständige Schaffen jedes Individuums erheischt und Keinem zu Liebe Keinem zu Leide, seine Anforderungen stellt. Denn je weiter sich die Gesittung im Volke verbreitet, je zahlreicher die einzelnen Glieder des Productions- und Verkehrsorganismus werden, um so nothwendiger wird die Organisation der Massen, Organisation, sage ich, nicht Räderwerk einer durch einen einzigen Motor bewegten Maschine. Nehmen wir Beispiele einer solchen Massenthätigkeit.

Betrachten wir die Bewegung auf einem Bahnhofe. Mit Ausnahme außerordentlicher Fälle und Unfälle erscheint und verschwindet jeder Zug zum bestimmten Moment. Ein Paar Waggons werden dem Güterzuge abgehängt, andere bereitstehende mitgegeben. Um Letztere von der Nebenbahn auf die Hauptbahn zu führen, kennen die Dienstleute, die dazu nöthige Zeit und Mannschaft. Der mitschiebende Weichensteller springt wenige Minuten vor Ankunft des Waggons an die Weiche und verrichtet ruhig sein Geschäft. Gleiche Pünktlichkeit beim Bremsen der Züge, beim Eröffnen und Schließen der Waggonthüren, beim Aufladen von Viehtransport, beim Auffahren auf die Drehscheibe u. s. w. In dieser großartigen, an Städten und Ländern hin vertheilten Massenbewegung wirkt jeder Einzelne mit, als intelligentes seine Kräfte wohl berechnendes Maschinenglied oder Organismusorgan, zur rechten Zeit am rechten Ort. Wir haben durch die Eisenbahnen ein gutes Stück Pünktlichkeit erlernt.

Nehmen wir das ungeheure Geschäft der Krupp'schen Gußstahlfabrikation bei Essen, auf einem Flächenraum von 620 Morgen mit 2¾ Meilen Eisenbahn, auf welcher 6 Locomotiven

und 150 Waggons laufen, mit einer Arbeiterbevölkerung von 10,000 Seelen. Wie muß bei dieſem Gewühl von Arbeitskräften nicht Alles in einander greifen, Befehl und Ausführung, Voranſchlag, Plan und Berechnung, Menſchen- und Maſchinenkraft! Und doch muß, bis zum geringſten Arbeiter hinab, trotz der ſtillen Ausführung gegebener Befehle, Jedermann ſeine Intelligenz brauchen und den rechten Augenblick zum Angreifen erpacken. Frage man die Leiter einer Maſchinenfabrik oder einer Gießerei, ja ſelbſt einer Weberei von feinſten Modeſtoffen, wieviel ſie dem Urtheil des Arbeiters anheimſtellen müſſen, und man wird begreifen, wie werth ihnen erfahrene Arbeiter ſind.

Noch unbegreiflicher iſt aber dem Laien die Verſorgung und Leitung eines großen ſtehenden Heeres. Wie unendlich viel bei den Erfolgen eines Heeres von den niederen Vorgeſetzten, von Lieutenant und Unterofficier abhängt, wird kein einſichtsvoller Officier verkennen. Dieſe müſſen eingeſtehen, daß in dem Gefechte und in der Verwirrung der Schlacht ſehr oft die geeigneten Befehle nicht an die rechte Stelle gelangen und das dann größere oder kleinere Abtheilungen, ſich ſelbſt überlaſſen, aus eigener Wahl das Geeignete thun müſſen. Dann zeigt ſich die den Augenblick erfaſſende kriegeriſche Bildung der Unterführer und des gemeinen Mannes; die Intelligenz und der Character des Geringeren ſchafft ſich Autorität. Allein die Heere ſchlagen nicht allein durch Schlachten, ſondern auch durch glückliche Schachzüge, durch pünktlich ausgeführte Evolutionen, durch richtig berechnete Märſche und rechtzeitiges Eintreffen der in Scene geſetzten Truppen. Als im Sommer 1866 bei ſeinem Abzuge aus Weinheim die größere Hälfte eines Bataillons an der nahen großen Landſtraße eintraf, erſchien dort gleichzeitig eine in einem nahen Dorfe, eine Stunde von der Stadt, cantonirt geweſene Compagnie und rückte, den Abmarſch nicht unterbrechend, ſchnell in den Rang ein. Das iſt die verſpottete „affenartige Geſchwindigkeit“, die Feldzüge gewinnen hilft. Darum iſt auch das Militair gewiſſermaßen eine Bildungsſchule. Ein franzöſiſcher Landwirth, den ich 1839 auf einer amtlichen Reiſe durch Deutſchland begleitete, wunderte ſich über die regelrechte Be-

wegung einer Truppe Mäher, mit Ausnahme eines einzigen. „Der iſt nicht Soldat geweſen," ſagte der wiſſenſchaftlich gebildete Gutsbeſitzer, weiland eine Zierde des Heeres.

Kurz, wohin wir in unſerer Zeit blicken, finden wir geordnete Maſſen thätig, die, nach der Weiſe ihrer Beſchäftigung, einer Taktik, einer Kunſt der Anordnung unterworfen ſein und doch in gewiſſen Fällen ſich frei bewegen müſſen. Da nun die Schule ein Geſammtorganismus iſt, ſo muß ſie ſelbſt eine hohe Taktik beſitzen, einmal, um durch dieſelbe die Thätigkeit des Einzelnen zu erhöhen und fruchtbringender zu machen, ſodann, um die Schüler auch in dieſer Beziehung nach dem Spruche: „non scholae sed vitae" für das künftige Leben vorzubereiten. Wie eine ſolche gemeinſame Zucht auf das Individuum wirkt, das ſehen wir klar an den Kindern, welche wir kannten, ehe ſie zur Schule gingen und nachher beobachtend prüften, als ſie eine Zeit lang in der Schule geweſen waren. Wir haben nicht nöthig, die Art der Veränderung darzulegen, weil es außerordentlich leicht iſt, darüber Erfahrungen zu machen. Wo in der Schülermaſſe ein ſchlechter Geiſt weht, da iſt es erſtaunlich, mit welcher raſenden Schnelligkeit den lammfromm und vertrauensvoll eintretenden Kindern eingeimpft wird, die Befehle des Lehrers zu mißachten und die Einrichtungen zu umgehen. Solche Widerſetzlichkeit kommt in zwei Fällen ganz beſonders vor: einmal, wenn die für die Maſſe gegebenen Regeln den Individuen alle Selbſtändigkeit rauben; ſodann, wenn der Lehrer ein lahmer Geſell iſt, der Augen und Ohren nicht zur rechten Zeit offen hat, und ſelbſt keinen ausgeprägten Character beſitzt.

Bei der Einrichtung und Leitung einer Klaſſe hängt nun außerordentlich viel von der größeren oder geringeren Klaſſenbevölkerung ab, noch mehr von dem Alter der zu leitenden Schüler. In der obern Klaſſe einer Realſchule, die wie das aus den Klagen faſt aller Schulprogramme hervorgeht, nicht ſelten nur ein halbes Dutzend Schüler zählt, braucht ſelbſtverſtändlich nicht eine ſo berechnete Disciplin zu beſtehen, als in einem der großen Lernſäle einer aus mehreren Altersklaſſen zuſammengeſetzten Schule des gegenſeitigen Unterrichts, wie ſie glücklicher-

Digitized by Google

weiſe bei uns nicht mehr vorkommen. Daher denn auch die ſich wiederholende Erfahrung, daß Lehrer, die im Privatunterricht Einzelner Erſtaunliches leiſteten, nicht entfernt in größeren Klaſſen dieſelben glänzenden Reſultate erreichen. Daher ferner die peinliche Erfahrung, daß eine Anzahl Lehrer ſich begnügt, eine Schülerminorität raſch voran zu bringen, die übrige Menge aber faſt unberückſichtigt läßt. Dieſer Vorwurf wird namentlich den Lehrern der franzöſiſchen Lyceen gemacht, und, wie ich verſichern kann, nicht immer mit Unrecht.

Wir haben oben geſehen, daß Pünktlichkeit eine Hauptbedingung bei Wirkſamkeit der Maſſen ſei. Hier richte ich nun an alle meine Leſer, ſoweit ſie gründliche Einſicht in die Schulzuſtände beſitzen, die Frage: Bleibt in Bezug auf Pünktlichkeit nichts zu wünſchen übrig? In Bezug auf das genaue Einhalten der Unterrichtszeit habe ich als Schüler ſchon vor mehr als 60 Jahren betrübende Erfahrungen im Gymnaſium gemacht. Ein ſpäterer Schulinſpector, damals noch Lehrer der unteren Klaſſen, erſchien regelmäßig erſt in der zweiten Hälfte der Stunde, einen andern ließ der Director durch Schüler aus dem Bette holen, ſo daß er ungewaſchen und ungekämmt das Zimmer betrat. Aber noch vor 14 Jahren fand ich die Schüler der oberen Klaſſe einer Dorfſchule bei fleißigem Unterricht, während die der Unterklaſſe einen Heidenlärm in Abweſenheit des Lehrers verübten. Als Unbekannter trat ich in die Klaſſe, gebot Ruhe, ließ die Leſebücher nehmen, ließ leſen, bis der erſtaunte Lehrer in die Klaſſe trat und ſeinen Subſtituten begrüßte. Noch vor 12 Jahren führte mich der Director einer Realſchule in eine Klaſſe, deren Lehrer lange nach einem Viertel noch mit einem Collegen im Hausgange gemüthlich plauderte, während ſich die Schüler durch Lärmen das Nichtsthun verſüßten. Andere Fälle ganz nachläſſigen Einhaltens der Schulzeit habe ich ſchon 1852 in der Nummer 13 und 14 der Allg. deutſch. Lehrerztg. gerügt. Ja, ich dürfte aus der neueſten Zeit erwähnen, daß ich Schülern oftmals vor der feſtgeſetzten Endfriſt der Schulſtunden ſchon in der Straße begegnete. In dem franzöſiſchen Lyceum, an dem ich lange Jahre unterrichtete, trat mit dem erſten

Trommelſchlage der Lehrer in die Klaſſe und beſtieg den Lehrſtuhl, während die Externen ſich auf die ihnen beſtimmten Sitze verfügten. Auf den zweiten Trommelſchlag erſchienen die Internen, nach den den Klaſſennummern entſprechenden Quartieren in paarweis geordneten Reihen (wie ſie auch ſpazieren zu gehen pflegen) von einem Aufſeher bis zur Klaſſenthür geleitet. Auf gleiche Weiſe entfernten ſich die beiden Schülergattungen am Schluſſe des Unterrichts auf zwei gegebene Trommelwirbel. Dieſe Maſſendisciplinirung der Schulen, wenn ich ihr auch nicht gerade das Wort rede, hat die geregelte Thätigkeit des Volkes gewiß beeinflußt, leider auch eine gewaltſame Centraliſation verbreitet.

Pünktliches Einhalten der Schulzeit iſt nur die erſte Bedingung zur Organiſirung der Maſſenthätigkeit. Aber wie viel Zeit wird bei ungeſchickten Lehrern während des Unterrichts ſelbſt zerſplittert oder gar verbummelt! Auf dem Bedürfniß, eine Klaſſe von 50—100, ſelbſt gleichaltriger Kinder, durch gründlichen Zuſchnitt des Unterrichtsſtoffes beſſer zu leiten, beruhen die unzähligen pädagogiſchen Lehrgänge unſerer Litteratur. Leider ſind die meiſten derſelben nur für einen Gegenſtand durchgeführt und berückſichtigen den Zuſammenhang nicht, der auf den verſchiedenen Stufen des Lehrganges zwiſchen den verſchiedenen Gegenſtänden beſteht. Denn die Schüler ſind bei allen Unterrichtsfächern immer dieſelben. In ihrem Kopfe müſſen ſich, abgeſehen von den Einflüſſen auf das Gemüth, natürliche Verbindungen herſtellen. Dieſe aber würden jedenfalls erleichtert, wenn die Lehrer, welche allein eine Klaſſe führen, auf dieſe Verbindungen aufmerkſam machten; wenn verſchiedene Lehrer einer Klaſſe ſich unterrichteten, wo ihre Collegen ſtehen, welche Gegenſtände ſie bereits behandelt haben.

Aber nicht nur die erworbenen Kenntniſſe haben Beziehungen zu einander. Letztere ſind auch beſonders zu berückſichtigen, wo es ſich um den Grad und die Seite der formalen Bildung handelt, welche durch jeden Gegenſtand auf einer gewiſſen Stufe des Lehrganges und in einem gewiſſen Alter der Kinder erzielt

werden ſollen. Das iſt vielleicht die Hauptſchwäche noch des modernen Unterrichtes, daß man nicht recht weiß, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten des Geiſtes auf dieſer oder jener Stufe erworben wurden. Schwer iſt die Aufgabe freilich, doch muß ſie gelöſt werden. Denn ſobald wir eine Entwicklung der verſchiedenen, im Kinde keimenden und knospenden Fähigkeiten, nicht eine bloße Abrichtung zu gewiſſen Fertigkeiten, nicht ein Vollpfropfen mit willkürlich ausgewählten Kenntniſſen beabſichtigen, müſſen wir auch erkennen, wie weit zu jeder Zeit dieſe Entwicklung gelangt iſt. Ein Lehrer ſagt uns vielleicht — und auch das nicht einmal mit großer Sicherheit —: „Meine Schüler wiſſen jetzt ſo und ſo viel Lieder auswendig“; er ſagt uns aber nicht, welche Fertigkeit das Gedächtniß in und unter dem Liederlernen erworben hat. Ebenſowenig ſagt uns der Gute, welchen Grad der Beobachtungsgabe bei Naturgeſchichte und Heimathskunde, welches Geſchick in logiſcher Schlußfolge bei Grammatik und Größenlehre, welche Gewandtheit des Schließens durch Analogie, durch Induction, welche Leichtigkeit ſelbſt Definitionen zu machen in den verſchiedenen Unterrichtsgegenſtänden erworben wurde. Hier ſteht, wenn auch einzelne Lehrer Auskunft zu geben vermögen, die Schule noch immer vor einem pſychologiſchen Räthſel.

Die preußiſchen Regulative haben, auf ihre Façon, verſucht das Gleichgewicht der Gegenſtände durch Beſchränkung der einen und Erweiterung der andern herzuſtellen. Hätte bei der Abfaſſung der Regulative keine andere Rückſicht als dieſe vorgelegen, ſo wären gleichwohl Fragen berechtigt. Iſt dieſe Abgrenzung wirklich durch die Natur der Schüler eines ganzen großen Landes bedingt? Wie beweiſen die Begründer — was uns zu beweiſen unmöglich ſcheint — daß für eine ſo verſchiedene Bevölkerung als die vom Niemen bis zur Saar und Roer, von der Oſt- und Nordſee bis zur Höhe der Mainlinie iſt, ein ganz gleicher Unterrichtsſtoff angenommen werden darf? Die verſchiedene Beſchäftigung der Eltern, der Anſchauungskreis, in dem die Kinder an verſchiedenen Orten leben, die größere Entfernung der Mundart von der Schriftſprache dort und hier, die durch den

Verkehr bewirkte engere oder weitere Ausdehnung des Wort- und Sprachschatzes — alle diese und noch manche andere Dinge gestatten kaum, ein festes Maß für den Unterricht Aller festzusetzen. Ein aufgestelltes Normalmaß für die Bildung Aller muß, wenn nicht die Kinder hier unnöthig aufgehalten, dort dürftig gedrillt, abgerichtet werden, an vielen Orten Umgehung gestatten. Eine solche künstliche Uniformirung wird nach mehrfach versuchten Abschüttelungen des Zwanges, zuletzt einen viel milderen Character, eine größere Elasticität annehmen. Eine solche Behandlung der Massen erniedrigt sie, statt sie zu erheben, vollends, wenn man das kirchliche Gebiet berührt und die Absicht gewahrt, den Religionsunterricht im Sinne der Orthodoxie zu erweitern und dadurch die übrigen Gegenstände zu beschränken.

In einer Rede am Geburtstage des Königs von Württemberg hat Seminardirector Eisenlohr zu Nürtingen in einer „Geschichte und Entwicklung des preußischen Schulwesens" als den Grundgedanken der Regulative aufgestellt, daß ein vorherrschendes Gewicht auf die Erziehung in christlicher, vaterländischer Gesinnung und häusliche Tugend zu legen sei und daß, hinsichtlich des Unterrichts, statt einer abstracten formellen Denkbildung oder einer Verfolgung von allgemeinen luftigen und unsicheren humanistischen Zielen, einem practischen Leben in christlicher Liebe der Familie, dem Beruf, der Gemeinde und dem Staate zu dienen, vorgearbeitet werden müsse. Indessen glaubt auch Eisenlohr, daß jene Erlasse zu sehr an das Gegebene anknüpfen und nicht, wie Schleiermacher wünscht, die Jugend befähigen, in die sich darbietenden Verbesserungen einzutreten, nicht zugleich Freiheit und Kraft in dem Zögling entwickeln wollen. Was Eisenlohr noch weiter an der Lehrerbildung der Regulative tadelt, bleibe hier, wo wir nicht des Näheren den Gegenstand betrachten wollen, unberücksichtigt. Wir bemerken nur, daß der bekannte Lehrer Laistner (in Heft IV. der „Volksschule" von 1867 S. 175) sich für die Veröffentlichung von württembergischen Regulativen erst nach tüchtigem Durchsprechen der solchem Plane zu Grunde liegenden Kardinalfragen entscheidet. Er verlangt zu besprechen: 1) die richtige

Vertheilung der Zeit auf die einzelnen Unterrichtsgegenstände; 2) richtige Vertheilung des Stoffes auf die einzelnen Schuljahre; 3) die richtige methodische Unterlage (auf den unteren Stufen: Thätigkeit der Sinne und Einbildungskraft; auf den höheren Stufen: Bildung des Verstandes). Dazu sei nöthig: systematischer Aufbau der Erkenntnisse aus dem besondersten und einzelsten Wissen. Was durch analytische Thätigkeit gewonnen wird, muß sofort systematisch aneinandergereiht und in stetiger Wiederkehr geübt werden. Das Subject, die Schule, muß zu solchem planmäßigen Fortschreiten den Plan liefern. Also ist die Voraussetzung: psychologische Anlage des gesammten Unterrichts mit strengem Anschluß der Fertigkeit an das Wissen; 4) Entwicklung der Sprachkraft bis zur gewandten mündlichen und schriftlichen Darstellung eines der Bildungsstufe des Schülers entsprechenden Stoffes; 5) Beschaffenheit der nöthigen Lehrmittel und Uebereinstimmung derselben mit dem Lehrplan. Laistner schließt: „Nur solchen Normalplan könnten wir wünschen, der unserer Schule die freie Entwicklungsfähigkeit garantirt."

Es ist seitdem in Heft IV. der „Volksschule" von 1868 ein „Normallehrplan für die einklassige Volksschule" aufgestellt, der nach Hülfsmitteln verschiedener Art, die aufgezählt werden, verfaßt wurde und nun zur Besprechung mitgetheilt wird. Auf denselben näher einzugehen, ist hier nicht der Ort. Doch müssen wir bemerken, daß Tabellen über die Vertheilung der Zeit unter vier Abtheilungen und elf Unterrichtsfächer, über den Stundenplan für die Abtheilungen zur Prüfung beigegeben sind. Diese Behandlung des Gegenstandes durch die Conferenzen und die Schulblätter ist rationell und annehmbar. Ausdrücklich ist indessen in der Einleitung gesagt, daß den Normallehrplan eine Schule nach ihren besonderen Verhältnissen und Bedürfnissen in einzelnen Punkten eigenthümlich modificiren könne. Wir sehen den Verhandlungen über diesen Vorschlag entgegen.

Eine der wichtigsten Fragen, die nämlich nach der Vertheilung der Zeit zwischen Unterricht und Uebung, ist natürlich auch in diesem Plane berücksichtigt. Doch möchte es schwer

ſein, eine ſolche Vertheilung einzuhalten, wenn nicht die Lehrmittel in den Händen der Schüler günſtig eingerichtet ſind. Dem Geſchick des Lehrers bleibt immer außerordentlich viel überlaſſen, namentlich wenn er gleichzeitig unterrichten und über die Arbeiten einer anderen Abtheilung Controle führen muß. Hier entſtehen eine Anzahl Fragen, die wir nur theilweis berühren können. Der Lehrer ſteht als Einzelner, Einziger einer großen Menge Schüler gegenüber. Unter welchen Umſtänden darf er ſich mit ſeinem Unterricht an die ganze Maſſe wenden? Wann und in welcher Zeitbeſchränkung darf er ſich mit dem einzelnen Schüler beſchäftigen? Welcher Art darf derartige Beſchäftigung ſein? Wie iſt ſie einzurichten, daß alle Kinder an der Beſchäftigung des Lehrers mit dem Einzelnen participiren mögen? Um zu zeigen, wie wenig müßig dieſe unſere Fragen ſind, mögen hier einige Beiſpiele dafür aufkommen. Es ereignet ſich oft, daß der Lehrer beim Syllabiren Kinder einzeln der Reihe nach vernimmt, gebückt in ihr Buch ſchaut, mit dem Finger die einzelnen Laute je nach unrichtiger oder richtiger Ausſprache bedeckt oder offen legt. Was thun die andern Kinder während der Zeit? Ebenſo geben Schreib- und Zeichenlehrer häufig von einem Kinde zum andern, corrigiren lange und emſig, während die Uebrigen unbeaufſichtigt ſitzen. Anders machte es der ſel. Heckmann in Mannheim. Er ſtand in der Mitte der Claſſe auf einer Bank und ſah ſo, wenn er nach ſeiner Taktſchreibemethode unterrichtete, auf alle ſeine Schüler hinab. Ein ſcharfes Auge gehört freilich zu ſolcher Beaufſichtigung der Haltung des Leibes, Kopfes, Armes und der Feder Wie mancher Lehrer läßt einen ſchwachen Schüler an der Tafel rechnen, oder einen Lehrſatz beweiſen, während ein Theil der beſſeren Schüler gelangweilt daſitzt. Wie iſt die Theilnahme derſelben zu beleben und für ſie nützlich zu machen?

Schon ſeit langen Jahren habe ich mit Zuſtimmung tüchtiger Schulmänner die Anſicht ausgeſprochen, daß die Selbſtthätigkeit der Schüler, namentlich der beſſeren, viel zu wenig geregelt und gefördert wird. Dem ſteht hauptſächlich das viele Dociren der meiſten Lehrer entgegen. Vor etwa 16 Jahren

hörte ich die Geſchichtsprüfung eines jetzt ausgezeichneten Lehrers mit an. Es war Prüfung, wiederhole ich. Und dennoch kamen die Schüler faſt gar nicht zu Worte, der Lehrer ſprach unaufhörlich und geſtattete nur den Kindern einzelne Sätze zu ergänzen, hier und da einige Daten falſch oder richtig anzugeben. Wie ganz anders war das in einer ſpäteren Prüfung deſſelben Mannes zehn Jahre ſpäter? Er hatte gelernt, die Maſſe zu behandeln, ohne ſeine Leitung derſelben aufzugeben. Im Gymnaſium, das ich beſuchte, war es Brauch, daß die Schüler beim Unterrichte in der Naturgeſchichte und Geſchichte wie Studenten im Collegium Hefte ſchrieben, während der Lehrer, ruhig aus einem Buche vortragend, vielleicht auch ableſend, ſich um die Schreibenden wenig kümmerte. In der nächſten Stunde mußten dann einzelne aufgerufene Schüler die Geſchichte und Naturgeſchichte wiedererzählen, wobei der Herr Profeſſor ruhig geſchehen ließ, daß der Schüler einen Blick in's Heft that, ja ſtellenweis faſt wörtlich ablas. Es war den meiſten Schülern unmöglich, das während einer halben Stunde Vorgetragene noch einmal zu Hauſe ſorgfältig zu redigiren und von Wiederholung, Aneignung des Stoffes war auch bei den meiſten Knaben nicht mehr die Rede. Was wurde durch ſolches Halbdictiren gewonnen? Fertigkeit eines ſchnellen Schreibens, das aber bei den meiſten in unleſerliche Schmiererei ausartete, die Gewandtheit, aus dem Gehörten das Unnöthige wegzulaſſen und ſich, ſozuſagen, einen Lapidarſtyl anzugewöhnen. Dem Lehrer war natürlich eine ſolche Klaſſenführung bequem, aber heraus kam dabei um ſo weniger etwas, als bei der Prüfung für den Uebergang in eine andere Klaſſe auf dieſe Gegenſtände gar keine, oder ganz geringe Rückſicht genommen wurde. Iſt nun das eine richtige Behandlung der Maſſe?

Ganz anders war dies in der Geſchichtsſtunde eines Lehrers in Bern. Er wiederholte mit Fragen, die er zugleich an Alle ſtellte, zu Anfang der Stunde das Penſum der vorigen Stunde. Dann erzählte er langſam, aber ohne Unterbrechung ein Stück Geſchichte, wobei es den Schülern geſtattet war, Namen und Jahreszahlen zu notiren Nun forderte er zum

Nacherzählen auf und ließ durch Handaufheben andeuten, wo ein Mitschüler glaubte, daß der Erzählende etwas vergessen oder falsch wiedergegeben habe. Er selbst enthielt sich der Correctur. Der Wetteifer, eine bei dem Massenunterricht wichtige Triebfeder, welche selten in rechter Weise angelegt wird, aber bei richtigem Gebrauche ungemeine Erfolge erzeugt, war hier auf die natürlichste Weise benutzt.

Wenn aber von Selbstthätigkeit der Schüler die Rede ist, so muß man auch, namentlich bei den Hausaufgaben wissen, was ein Schüler der verschiedenen Klassen durchschnittlich leisten kann. Die wenigsten Lehrer haben darüber mit den Kindern Versuche angestellt, wie viel Zeit sie für eine Aufgabe, sei es eine des Gedächtnisses, oder eine schriftliche, bedürfen. Daher ostmals ungerechtfertigte, ungeregelte Ansprüche an die Schüler.

Eine Unterweisung, wie man sich bei der Arbeit zu benehmen oder zu verhalten habe, gehört in den meisten höheren Schulen zu den Seltenheiten. Ohne Maßstab für die Fertigkeit des Lernenden, giebt man Lieder, Gedichte in der Muttersprache und in fremder Zunge zum Erlernen auf; ja, was noch schlimmer ist, da wo in Mittelschulen mehrere Lehrer in derselben Klasse unterrichten, giebt häufig Jeder derselben, unbekümmert um den Andern, auf, was ihm gutdünkt. Wo es aber den Schülern nur mit Aufopferung ihrer Gesundheit möglich wird, die Arbeiten auszuführen, da tritt Ungründlichkeit, Gewissenlosigkeit bei der Arbeit ein und gewöhnlich starker Unterschleif. In der Stunde eines Gymnasialdirectors wurde die Uebersetzung von Cicero's Briefen nur von Wenigen angefertigt und, während der Director in sein Buch schaute, von Bank zu Bank den zum Vorlesen Aufgerufenen zugesteckt. Ein Director, der Solches zuläßt, versteht nichts von Massenleitung; ihm fehlt das Lehrerauge. Ich fragte einen bedeutenden württembergischen Schulmann, wie er wisse, daß die Schüler seiner Anstalt in ihren Schularbeiten nicht zu stark belastet würden. Er erklärte mir, daß er immer Pensionäre aus allen vier Klassen seiner Lateinschule im Hause habe, daher ihre Arbeiten überwachen und wo sie zu groß seien, abschneiden könne. Auch dieser Ausweg

iſt kein geregelter, beweiſt aber, daß in vortrefflich genannten Anſtalten, furchtbare Ungerechtigkeiten gegen geiſtesſchwächere Schüler und langſame Köpfe vorkommen können. Wo jeder Lehrer ſeine Aufgaben in ein dazu beſtimmtes Klaſſenbuch einſchreibt, beſteht ſehr oft über dieſe Einzeichnung keine Controle. Es iſt mir z. B. in einer Realſchule nicht entgangen, daß dieſe Aufgabebücher wochenlang unbenutzt auf dem Fenſterbrett des Hausganges lagen und daß der Rector der Anſtalt, er, der doch auch ſeine Aufgaben hätte einſchreiben ſollen, von der Saumſeligkeit ſeiner Herren Collegen keine Kenntniß zu haben ſchien. Eltern, deren Kinder in dieſer Schule, hatten mir geklagt, daß ihre Kinder bis in die Nacht hinein arbeiten müßten Das gab die Veranlaſſung zu meiner Unterſuchung des Thatbeſtandes. Ich fragte bei dieſer Gelegenheit nach der mittleren Zeit, welche die Schüler gebrauchten, um ein gewiſſes Geſangbuchslied zu erlernen und erhielt keine zuverläſſige Antwort. Dieſelbe Frage möchte ich für jedes der Kirchenlieder thun, welche nach den preußiſchen Regulativen der Volksſchule vorgeſchrieben ſind. Wie lange bedarf es des Unterrichts, um Text und Melodie des Liedes: „Wach auf, mein Herz und ſinge“ bei allen Kindern einer Claſſe einzuüben? Wie viel Zeit braucht ein Kind durchſchnittlich, um den Text allein für ſich zu lernen? Es müſſen hier große Unterſchiede vorkommen zwiſchen Gegenden, in denen die Kinder von Klein auf dergleichen Lieder im elterlichen Hauſe hören, und anderen Orten, wo ſie zum erſten Male das Lied in der Schule hören. Auch bezüglich des muſikaliſchen Gehörs findet nach Conſtitution der Familie und des Stammes oft große Verſchiedenheit ſtatt. Mir ſchwebt ein wegen ſeines rauhen Klimas bekannter Ort vor, in welchem der Lehrer alle Mühe hat, mit den Kindern Lieder einzuüben. Ihm iſt dazu viel mehr Zeit nöthig, als einem andern Collegen der Nachbarſchaft.

Nun iſt aber die Regel, daß mit Mühe Erlerntes beſſer haſte, als das Schnellerlernte noch keineswegs erwieſen. Ich habe einen jungen Mann gekannt, der eine Proclamation an der Ecke las und ſie dann wörtlich wiederzugeben wußte. Am

Abend hatte er sie freilich vergessen. Ein anderer junger Mann las an einem Abende ein geschichtliches Buch durch und konnte nach einem Monate noch über alle Einzelheiten Rechenschaft ablegen. Bei mir selbst, wie ich schon anderwärts erwähnt habe, sind nur diejenigen Gedichte fest im Kopfe geblieben, welche ich so gelegentlich gelernt habe. Alle mit Fleiß und Mühe erlernten, sind mir fast spurlos verschwunden. Wenn also über diese Dinge nichts feststeht, welche Ungerechtigkeit begeht man durch Massenbehandlung an dem Individuum? Je bestimmter also die verschiedenen Anlagen in den Schülern hervortreten, je weniger über die Gedächtnißthätigkeit genaue Erfahrungen vorhanden sind, um so weniger dürfen die Schüler einer größeren Klasse über denselben Leisten geschlagen werden, um so öfter muß eine Veränderung der Schülergruppirung stattfinden, um so mehr muß auf stille Thätigkeit der Schüler, weiterhin auf selbständiges Fortschreiten gewirkt werden. Wir würden dieses selbständige Fortschreiten aber in einem ganz anderen Sinne nehmen, als das Regulativ vom 3. Oct. 1854, wenn es sagt: „Regel ist, daß kein Kind in irgendeinem Stück unterrichtet wird, welches nicht demnächst zur Uebung und selbstständigen Darstellung kommt.“ Denn im „Schulblatt für die Provinz Brandenburg“ wird unter dem Ausdrucke „selbständige Leistungen“ (nicht Darstellung) verstanden: 1) Vortragen des Auswendiggelernten ohne Hülfe des Lehrers (die Bemerkung, daß dieses verhältnißmäßig in sehr wenigen Schulen jetzt vorkomme, ist nicht sehr schmeichelhaft für das märkische Schulwesen); 2) Selbständiges Erzählen, freilich nicht in dem Maße, wie beim Hersagen des Erlernten; 3) Sprechen der Antworten in ganzen Sätzen, wobei die Fragestellung den Schüler nicht des Denkens überheben dürfe; 4) Verbessern der schriftlichen Arbeiten beim Schüler oder beim mündlichen Durchnehmen einzelner Arbeiten durch die ganze Klasse; 5) Gutes mündliches Vorrechnen, Wehren des Abschreibens beim schriftlichen Rechnen (nicht sehr leicht auszuführen!), complicirte Aufgaben des bürgerlichen Lebens, „Auffindung von Regeln, Gesetzen, Wahrheiten und Begriffen“; 6) im Religionsunterricht wollen die Regula-

tive: „die Hauptaufgabe des Lehrers ist, den auf den beschriebenen Gebieten (des Religionsunterrichts) belegenen Inhalt zu entwickeln, zum Verständniß und Besitz der Kinder zu bringen;“ 7) beim Lesen wird gezeigt, wie sich die Kinder bei schwierigen Wörtern selbst helfen können; 8) die beim Zeichnen gemachten Bemerkungen sind weit entfernt zur Selbständigkeit den Zeichner zu führen; 9) dies Auffinden und Verbessern der Fehler durch den Schreiber gilt für einen Act der Selbständigkeit.

Die vortrefflichen Winke, die Herr Lamprecht zu Trebbin in seiner Arbeit gegeben, scheinen uns nur der Anfang einer Entwicklung zur Selbständigkeit des Studiums zu sein. Wir wünschen, daß den Knaben, nach ihrer Neigung für diesen oder jenen Gegenstand, Zeit und Gelegenheit geboten werde, sich in diesem Lieblingsfache auszubilden. Wir wünschen dieses besonders für die fähigen Köpfe, die den Andern vorauseilen und denen Zeit genug übrig bleibt, sich frei zu beschäftigen. Es giebt eine Anzahl Leute, welche man Autodidacten nennt, solche die in ihrer Ausbildung ihren eigenen Gang eingeschlagen, sich Gegenstand wie Methode gewählt und damit eine ziemliche Selbständigkeit in ihrem Wissen erlangt haben. Bei allem Ernst ihrer Thätigkeit fehlt es ihnen häufig an dem, was man strenge Schule nennt. Auch sind sie, ziemlich isolirt lebend und da sie den Gegenströmungen keine Rechnung tragen, in ihren Idealen sehr häufig zu Schrullen verrannt. Dennoch beweisen sie, wie das selbständige Forschen den Geist erhebt. Alle unsere bedeutenden Männer verranken einem in der Einsamkeit durchgeführten Versenken in sich selbst und in die Wissenschaft ihre Begeisterung und auch ihren Muth. Wie leiten wir nun, in der Volksschule wie in der Mittelschule, unsere Schüler von einer fortwährend so eng geleiteten Thätigkeit zu einer immer freieren Bewegung? Auch in der Volksschule? fragt man. Gewiß! Die mit der Confirmation aus ihr Abgesandten müssen an eine selbständige Geistesarbeit so gewöhnt sein, daß sie in der Befähigung, sich mit Unterrichtsmitteln weiter zu bringen, auch das Verlangen erhalten haben, ihre wissenschaftliche Bildung fortzusetzen. Ohne dieses Verlangen gedeihen

alle Fortbildungsanstalten nicht, mit ihm ist ihre Leitung für den verständigen Lehrer ein Spiel. Kein Lehrer, am allerwenigsten der auf dem Lande, darf mit seinen Schülern abbrechen, wenn sie eingesegnet wurden. Freilich muß die Leitung derselben eine ganz andere werden, aber rathlos dürfen die Schüler nicht bleiben.

Die Zahl der Lehrbücher zum Selbststudium mehrt sich täglich. Die sogenannten „Unterrichtsbriefe" sind nichts anders als wohlgeordnete Anleitung zu einer Thätigkeit ohne Aufsicht. Daß sie in unsern Tagen so großen Absatz finden, zeugt für das Verlangen, ungehindert — denn auch Lehrer können behindern — den Studien obzuliegen, um möglichst schnell ein Ziel zu erreichen. Meine Meinung steht fest darüber, daß in den allermeisten Schulen die Fähigen durch die geisteslahmen Mitschüler zurückgehalten, oder daß Letztere durch das bevorzugte Beschäftigen mit Jenen entmuthigt und verdummt werden. Wenig Dociren, aber eine fortlaufende Reihe von Aufgaben, geistigen mehr als schriftlichen, zur Lösung durch die Schüler — das scheint mir das Hauptproblem der neueren Pädagogik. Wie sehr wird sich ein solcher Lehrer durch den Fortschritt seiner Schüler und durch ihre Achtung belohnt sehen, der es versteht, allen Schülern die rechten Hülfsmittel in die Hand zu spielen und bei selbständiger Benutzung derselben ihr Leiter zu sein. Er wird sich der Schwachen mit Vergnügen annehmen und wird gerade bei ihnen den größten Dank erndten. Denn während er sich mit ihnen mehr oder weniger beschäftigt, wird ihnen der Muth wachsen, der Muth, die Haupttriebfeder in allen geistigen Bestrebungen. Aber eine großartige Umwälzung des jetzigen Unterrichtssystems wird damit eintreten. Die scharfe Klassenscheidung, die eigentlich nur eine Fiction ist, wird aufhören. Aus Krankheitsursachen in leiblichen Entwicklungsperioden zurückgebliebene Schüler werden zu anderer Zeit, wo ihre Energie wieder wächst, ihre früheren Kameraden einholen, ohne daß es auffällt. Es wird natürlich in der Schule zugehen und die beengende Form des lahmen Unterrichts gebrochen werden. Daß ich bei meiner Ansicht Widerspruch lautester Art erfahren werde,

Digitized by Google

weiß ich im Voraus. Und wenn ich auch gerade kein Verächter der Menge bin, hier ſchreibe ich nicht für die große Menge, ſondern für einige Denkende und ihrem Denken gemäß Handelnde. Ich lege ihnen die Erfahrungen eines langen unter der Jugend verlebten Lebens vor, nicht in ſchön geordneten Sätzen, nicht in ſtreng logiſcher Form, aber ſo, daß wer hören will, verſtehen kann. Denke der Leſer dem Geſagten nach; er wird finden, daß es Beachtung verdiene. Es iſt ja ein Theil meines Teſtaments, das ich für den, welcher mich, ſoweit meine Erfahrungen übertragbar ſind, beerben will, geſchrieben habe.

Weinheim, am letzten Tage der Wormſer Lutherfeier.

Ed. Dürre.

IV.

Ein Zeichen der Zeit.

(Fortſetzung.)

Wir kommen zu einem neuen Thilo'ſchen Abſchnitte, der mittlern Vorgeſchichte, die, wie wir in unſerm erſten Aufſatze bei Gelegenheit der Kritik der Thilo'ſchen Geſchichtseintheilung ſchon bemerkten, ohne jegliche innere Begründung mit der Geſchichte der anhebenden preußiſchen Monarchie begonnen wird und bis — ja, man wird nicht recht klug daraus — in die Regierung Friedrich Wilhelm's III. reicht, wenigſtens werden ſchon S. 50 u. 52 Verordnungen dieſes Königs angeführt, während doch die nächſte Periode mit der Regierungszeit Friedrich Wilhelm's III. beginnt. Doch dürfen wir uns über ſolche Anachronismen bei dem Begründer eines ſichern Anfangs der preußiſchen Volksſchulgeſchichteſchreibung nicht wundern; wenn Herr Thilo will, muß ſich auch die Zeit von ihm verrücken laſſen.

Wir haben aus dieſem Abſchnitte ſchon mehrere Stellen bei Gelegenheit der Betrachtung der wiſſenſchaftlichen Geſchichts-

auffaſſung kennen gelernt, wir werden deshalb vielleicht ſchneller über dieſe Periode hinweg kommen.

Nachdem der Verfaſſer geſagt, daß unter dem erſten Könige Friedrich I. für „das damals und auch noch heute oft genug ſogenannte niedere Schulweſen“ nicht viel gethan ſei, macht er mit dem tiefen Gedanken: „So lange es noch nicht Lehrer von gehöriger Art (?) giebt, kann es auch kein Schulweſen rechter Art geben“ den Uebergang zum Lehrſtande, gefällt ſich in einigen Variationen über Lehrerſtand, Lehrer, Lehrkunſt und ſtellt die Behauptung auf, daß es „namentlich das Verdienſt der Regierungen Friedrich Wilhelm's I. und Friedrichs II. war, welche beide, wie in andern Dingen, ſo auch in Schulangelegenheiten faſt nur als einzige (?) anzuſehen ſind, daß auf eine gediegene (?) Lehrerbildung bezügliche Anfänge zum geſicherten Fortſchritt in der Begründung und Vorbereitung eines Volksſchulweſens gemacht wurden“ (S. 12), worin alſo kurz geſagt iſt, die genannten beiden Fürſten hätten ſich große Verdienſte um die Lehrerbildung erworben. Darnach ſollte man doch erwarten, die beiden Monarchen hätten Lehrerbildungsanſtalten gegründet und es wären nun die meiſten, wenigſtens viele Schulſtellen mit eigens zum Lehrfache vorgebildeten Lehrern beſetzt geweſen; aber was müſſen wir hören? „Auf gefliſſentlich vom Staat eingerichtete Anſtalten für Lehrerbildung kommt man noch nicht“ (S. 15), und dabei macht Herr Thilo die große Entdeckung, die er uns geheimnißvoll mittheilt: „Es ſoll nämlich die in ihrer ganzen Wichtigkeit noch nicht erkannte Sache (die Sache wird alſo nicht einmal in ihrer Wichtigkeit erkannt, viel weniger, daß etwas dafür gethan würde; und doch ſoll darin gerade das Verdienſt jener Monarchen beſtehen?) nichts koſten, ſie ſoll ſich von ſelbſt machen.“ Wo bleibt denn da der Ruhm der beiden Könige, wenn dieſelben nichts dafür gethan haben, wenn ſich die Sache von ſelbſt machen ſoll? Und am Schluſſe dieſes Abſchnitts (S. 51) wird aus der Schrift v. Baſſewitz's „die Kurmark Brandenburg, ihr Zuſtand und ihre Verwaltung unmittelbar vor dem Ausbruche des franzöſiſchen Krieges im October 1806“ Folgendes wörtlich

angeführt: „Mit dem Bürger- und Elementarschulwesen in den Städten und letzterem auf dem Lande stand es fast durchgehends sehr schlecht. Außer dem Seminar für französische Schulmeister in Berlin gab es nur eine Bildungsanstalt für Schullehrer lutherischen Glaubens in der Kurmark.“ „Die Wirksamkeit der Schullehrer, kaum 1/6 der erforderlichen und von beschränkter Bildung, heißt es weiter aus einem andern Buche, war daher, wie die spätere Erfahrung gelehrt hat, von sehr geringem Erfolg. Der größte Theil der übrigen, auf dem platten Lande angestellten Schullehrer war entweder ganz ohne Ausbildung bis auf die Wenigen, die von einzelnen Geistlichen einigen Unterricht und Anweisung, jedoch auch nur nach deren Ansicht und Befähigung, erhalten hatten, oder war gar aus der Klasse der Invaliden, Flickschneider, Nachtwächter und Hirten hergenommen. Wenn sich diese nun auch einer Prüfung durch den Ortsgeistlichen im Auftrage des geistlichen Inspectors unterwerfen mußten, so war man doch, bei den beklagenswerthen Verhältnissen eines Schulmeisters auf dem Lande, froh, nur überhaupt Personen zu finden, die zur Annahme einer solchen Stelle bereit waren.“

Daß sich der Verfasser mit solchen Bemerkungen selbst schlägt, das zu merken, ist ihm wieder einmal das Gedächtniß zu kurz geworden.

So viel aus der Einleitung zu diesem Abschnitte. Es wird nun behandelt

a) Die Zeit Friedrich Wilhelms I. — Wie es scheint, soll der erste Absatz Allgemeines enthalten, etwas für den Gesammtstaat oder vielleicht einen „Vorausblick“, der zweite behandelt die Kurmark, der dritte Ostpreußen, der vierte Pommern, der fünfte die Privatschulen in Berlin, zum Schluß folgt noch eine kleine kritische Zugabe. Folgen wir zunächst diesem Gange.

Nach den Verdiensten Friedrich Wilhelms I. um das Volksleben im Allgemeinen wird gesagt, daß er allein 1800 Schulen angelegt habe und daß er der eigentliche Begründer der Volksschulen sei. (Wir denken, dieser Ruhm gebührt den Reformatoren.) S. 7 war schon der große Kurfürst als An-

fänger des Landschulwesens angeführt; und trotz alledem darf nach Herrn Thilo die eigentliche Geschichte des preußischen Volksschulwesens erst mit dem Jahre 1806 beginnen!

Darnach kommt er auf die „Verfestigung" des „sogenannten" — alle Welt nennt ihn nämlich so — Pietismus in Halle; der Antheil desselben am Erziehungs- und Unterrichtswesen — es ist nicht der Antheil, sondern es sind die Bestrebungen darunter zu verstehen — wird als etwas noch nicht Gesehenes (!? Comenius?) dargestellt. Seit Francke giebt es in Preußen (?) wirkliche Schullehrer (war der Cantor zu Joachimsthal, Nicol. Hermann, jener bekannte Dichter geistlicher Lieder, der 1561 starb, nicht auch ein „wirklicher" Schulmeister gewesen? Wie steht's mit Sturm und Trotzendorf?) —, nun aber folgt die Definition eines Lehrers, die wir ihrer Gelungenheit wegen unsern Lesern nicht vorenthalten dürfen: „Schullehrer, d. h. Personen, welche nun nicht mehr aus bloßem Instinct und aufs Gerathewohl losdociren, sondern solche, welche mit Liebe und Einsicht unterweisend und ernstlich auf das Unterrichtsgeschäft Bedacht nehmend, auf die Jugend einzugehen geschickt werden und ihren unterrichtlichen Erfolg von eben dieser Geschicklichkeit, mit welcher sie gewissenhaft das Werk treiben, erhoffen und erwarten dürfen, und nicht mehr von der Gunst des Zufalls, non tantum natura duce, sed arte." (S. 12). Jener alte Seminardirector mit seinen classischen Definitionen ist durch Herrn Thilo vollständig in den Schatten gestellt. „Was ist ein Schlitten?" „Ein Junge darauf, eine Strippe dran und überall Schnee." Philosophisch muß man reden, wenn man definiren will.

Thilo erzählt weiter, daß Francke 1695 auch ein Seminarium anlegte und „aus diesem Seminario kam nun mancher „angeregte" Lehrer für die städtischen und lateinischen Schulen." 1695 regierte noch Friedrich III., also liegt dieser Anfang der Lehrerbildung schon vor der Zeit Friedrich Wilhelms I., und die Lehrer für die städtischen und lateinischen Schulen kommen doch den Dorfschulen nicht zu Gute? — „Auch Schinmeyer hatte 1735 auf der Lastadie zu Stettin „eine Art

von Seminar" einzurichten begonnen." „Eine ganz beſonders wichtige Sache aber war es dem Könige, 1736 eine Ordre an den Abt Steinmetz zu Kloſter Bergen bei Magdeburg über Eröffnung eines Seminars zu erlaſſen." Das iſt Alles, was für die Bildung ordentlicher Lehrer unter Friedrich Wilhelm I. gethan iſt. Was Großes in jenem Seminar von Steinmetz geleiſtet wurde, darüber finde ich in Kellers „Der preußiſche Staat" Band II., S. 438 folgende Stelle: „welcher Art es freilich war und welche Lehrer aus demſelben hervorgingen, erhellt aus dem Berichte des Abts im folgenden Jahre, welcher rühmt, „daß Magdeburg durch ſeine Handwerksburſchen eine gute Quelle zur Erlangung von Seminariſten ſei und daß die adligen jungen Herren, welche auf dem Gymnaſium zu Kloſter Bergen wären, ihre Diener, anſtatt ſie mit auf die Univerſität zu nehmen, lieber als Seminariſten hinter ſich ließen." Wie ſteht es da mit der Behauptung Thilo's, wenn er das Verdienſt der Regierung Friedrich Wilhelms I. gegenüber der früheren Zeit, wo „Perſonen von genügender Bildung und von eigentlicher Lehrkunſt noch gar nicht vorhanden waren" darein ſetzt, daß Lehrer gebildet wurden? Die Nothwendigkeit von der Bildung beſonderer Lehrer ergab ſich ganz von ſelbſt. Schon Comenius wirkt darauf hin, wenn er ſeine großartigen methodiſchen Grundſätze feſtſtellt; und ſchon vor Friedrich Wilhelm I. ſind Verſuche zur Lehrerbildung auch anderwärts gemacht worden. K. Schmidt ſchreibt hierüber in ſeiner „Geſchichte der Pädagogik" III. S. 605: „Früher ſchon waren ſporadiſch einzelne Verſuche mit beſonderer Bildung von Lehrern gemacht. So ſcheint ſchon 1679 in dem Waiſenhauſe zu Braunſchweig eine Einrichtung zur Bildung von Lehrern beſtanden zu haben. 1687 exiſtirte zu Weſel eine Stiftung zur Bildung von Schullehrern reformirter Confeſſion unter dem Namen Contubernium. In einer gothaiſchen Verordnung von 1698 heißt es: Nachdem Viele ohne alle Exploration ihrer natürlichen Fähigkeiten ſich einen Schuldienſt zu ihrer künftigen Lebensart wählen, und bei ungeſchickten Lehrmeiſtern zwar etwas Vocal- und Inſtrumentalmuſik erlernen, aber den Verſtand des Katechismus und der

christlichen Lehre wenig fassen: so soll in jeder Diözes ein tüchtiger Lehrmeister für junge Leute, die sich zu besagter Lebensart begeben wollen ausgesucht, übrigens aber die von Natur hierzu ungeschickten Knaben schlechterdings abgewiesen werden." — Uebrigens bezeugt der Verfasser selbst in jenem schon angeführten berühmten Ausspruche von den „Köpfen von organisatorischer Begabung und Bestrebung", wobei er ja jene Verordnungen anführt, nach denen Handwerker zu Lehrern genommen werden sollen, daß weder das Verständniß für die Nothwendigkeit ordentlich gebildeter Lehrer auch für die Dorfschulen, noch auch der Wille, solche zu beschaffen, bei Friedrich Wilhelm I. vorhanden gewesen; denn die Seminare, die damals angelegt wurden, waren nur für Stadtschullehrer bestimmt. — Wenn aber der Verfasser weiter „Die Versuche von einer methodischen Auffassung der Lehrgegenstände" als eine Folge dieser „ganz bestimmten Anfänge einer geflissentlich erstrebten Lehrerbildung" hinstellt, so muß man sich einestheils über die Logik desselben wundern, der erst eine Unterrichtsmethode entstehen läßt, nachdem Männer da sind, die unterrichten, was doch gerade umgekehrt der Fall ist: die Nothwendigkeit eines methodischen Unterrichts zieht die Nothwendigkeit besonderer Lehrer nach sich; — anderntheils über seine Geschichtskenntniß, denn er scheint auch in dieser Beziehung Comenius nicht zu kennen, der schon lange, ehe man an Errichtung besonderer Lehrerbildungsanstalten dachte, methodische Grundsätze aufgestellt hatte, die der Hauptsache nach heute noch maßgebend sind und ferner auch bleiben werden. Ich führe einige nach Raumers „Gesch. der Päd." an. „Die Kunst, Menschen zu bilden, ist keine oberflächliche, sondern eines der tiefsten Geheimnisse der Natur und unsres Heils."

„Der Unterricht wird in dem Maße leicht von Statten gehen, als die Unterrichtsmethode der Natur folgt." Hier also schon der von Pestalozzi von Neuem und mit größerem Erfolge aufgestellte Grundsatz der Naturgemäßheit.

„Der Unterricht schreite stufenweise nach Maßgabe der wachsenden Fassungskraft fort."

„Man treibe nicht Vielerlei zu einer Zeit, ſondern Eins nach dem Andern.“

„Es iſt nicht gut, daß ein Knabe mehrere Lehrer habe, da ſchwerlich alle die gleiche Methode befolgen, was ihn verwirrt. Alle Disciplinen ſind nach einer naturgemäßen, gleichförmigen Methode zu lehren.“

„Zuerſt lerne man das zunächſt Liegende kennen, ſpäter das weiter und immer weiter Entfernte.“

„Der Schüler lerne nichts auswendig, was er nicht begriffen hat.“

„Man lehre nicht blos verſtehen, ſondern zugleich das Verſtandene ausſprechen und behandeln.“

„Beim Ueben muß man von den Elementen beginnen und allmählich zum Schwereren und Zuſammengeſetzteren fortſchreiten.“

Und dazu jene herrlichen Regeln über die religiöſe Bildung: ſind das keine methodiſchen Grundſätze? Kennt der Herr Seminardirector nicht den orbis pictus des Comenius, der den Grundſatz der Anſchaulichkeit praktiſch durchführt? — Die Anfänge zur Ausbildung beſonderer Lehrer finden wir alſo ſchon bei Comenius, er hat dadurch auch auf die Nothwendigkeit eines beſonderen Lehrerſtandes hingewieſen und hingewirkt.

Nach dieſen Erörterungen über Lehrer und Lehrerſeminare wird die reformirte Kirchenordnung von 1713 erwähnt, welche ſich über den größten Theil der Monarchie erſtreckte.

Es fehlt aber ganz die Errichtung des großen Potsdamer Waiſenhauſes für 2500 Kinder beiderlei Geſchlechts (1722—24), welches 1724 ein General-Reglement erhielt, das den Geiſt A. H. Franckes athmet und auf den Grundſätzen des Comenius ruht, und voll der vortrefflichſten Anweiſungen iſt. Bezüglich der Religion ſollte kein Gewiſſenszwang geübt werden, und Reformirte, Lutheraner und Katholiken ſollten bei ihrem Glauben bleiben, denn die wahre Gottesfurcht ſei die Hauptſache. Hauptzweck der Anſtalt wäre, daß die Jugend zum Dienſte Gottes und des Nächſten möge auferzogen werden; der Präceptor ſolle hierin ein rechtes Vorbild ſein. Chriſtliche Zucht wird einge-

ſchärft, die Lehrer ſollen nicht Zuchtmeiſter, ſondern Väter ſein. Ebenſo waren auch den Kindern köſtliche Regeln gegeben. —

„Im Jahre 1715 erhalten die evangeliſchen Superintendenten und Pröpſte der Kurmark ihre (?) Inſtruction über Anſtellung der Localviſitation.“ Wieder eine falſche Auffaſſung dieſer Inſtruction. Rönne ſagt (S. 60): „die §§ 25—27 der Inſtruction v. 5. März 1715, „wornach die Superintendenten, Pröbſte und Inspectores der Chur-Mark Brandenburg, ein jeder in ſeinem Dioecesi, die Local-Visitation anzuſtellen und zu verrichten haben“, enthalten geſchärfte Vorſchriften über die Beaufſichtigung der Schulen.“ Es iſt alſo nicht eine beſondere Inſtruction für die Superintendenten und Pröpſte der Kurmark; frühere Vorſchriften werden darin nur verſchärft. —

Es fehlt wieder bei Thilo das Edict in 7 Punkten v. 29. Sept. 1736, welches überdies von den Inſpectoren verlangte, daß ſie alljährlich Conduitenliſten über das Leben und Wirken der Schulmeiſter beim Conſiſtorium einreichen ſollten „bei Strafe der Caſſation.“ — Solche Verordnungen werfen ein helles Licht auf die damaligen Zuſtände und dürfen darum nicht fehlen.

1717 und 1736 werden Verordnungen erlaſſen, welche die allgemeine Schulpflichtigkeit begründen; es fehlt die Angabe, daß ſich dieſelbe vom 5. bis zum 12. Jahre erſtreckte.

In Oſtpreußen wird noch einmal ein Rückblick auf die Schulentwickelung ſeit 1351 geworfen. Wegen der Unwiſſenheit des Volkes in Litthauen wendete der König dieſer Provinz eine beſondere Sorgfalt zu: er ſchickte Deputationen hin, nahm die aus Oeſterreich vertriebenen Salzburger dort auf, verſah die größeren Dörfer mit Schulmeiſtern, gab denſelben Land und erließ 1736 die Principia regulativa, durch welche der Unterhalt der Lehrer und Schulen feſtgeſetzt wird. Eine längere Anführung aus Gebauers „Kunde des Samlandes“ hebt die Verdienſte Friedrich Wilhelms I. um jene Gegenden würdig hervor, die um ſo höher anzuſchlagen ſind, als der König in den Verwaltungsbehörden vielfach Widerwilligkeit und Widerſpruch fand. Leider wird dieſer Paſſus wieder verunziert durch den ungerechtfertigten Ausfall auf Fortſchrittsmänner und Ultramontane.

Auch auf Pommern erſtreckt ſich die Fürſorge des Königs, auch hier ward das Einkommen der Lehrer einigermaßen geregelt.

Ueber die Privatſchulen Berlins iſt 1738 ein Reglement erſchienen, welches die vollkommenſte Auffaſſung der Volksſchule in ſtädtiſchen Verhältniſſen darſtellt, die aus jener Zeit vorliegt. Leider führt der Verfaſſer wieder blos die Ueberſchriften der fünf Abſchnitte deſſelben an, ein Fehler, den wir ſchon anderwärts gefunden haben, wo er auf Werke hinweiſt, die den meiſten Leſern nicht zu Gebote ſtehen.

Im Schlußſatze zu Friedrich Wilhelm I. kommen wieder jene alten Flachheiten zu Tage z. B. „Wo kein ſtarker Trieb zum Lernen iſt, wie es in jener Zeit der Fall war, da hat auch das Lehren einen ſchwachen Werth.“ Damit iſt doch ſo etwas Selbſtverſtändliches geſagt, daß es eigentlich gar nichts iſt. Schließlich wird geſagt, daß es auch unter dieſem Könige „zu einem eigentlichen innerlichen Aufſchwunge des Schulweſens nicht kam“; als Bedeutung dieſes Königs fürs Volksſchulweſen wird angeführt: „durch die gemeſſenen Verordnungen der Landesbehörden wird die Bevölkerung gewöhnt, ſich nach den landesväterlichen Willensäußerungen zu halten, auch in Dingen der Schule, und auf ſolche Weiſe den Reſpect zu lernen vor der Schule, welchen ſie im Ganzen auch gegenwärtig noch vor ihr hat.“ Nun, mit dem Reſpecte war es nicht weit her, darin liegt auch nicht das Verdienſt Friedrich Wilhelms I., daſſelbe liegt vielmehr darin, daß unter ihm von Staats wegen für den Unterhalt der Schulen geſorgt wurde, daß der Staat den einzelnen Gemeinden und Patronen beſtimmte Geſetze vorſchrieb, nach denen ſie die Lehrer zu beſolden und die Schulhäuſer zu bauen hatten, und daß damit zugleich der Anfang gemacht wurde, die Schulen unter die Botmäßigkeit des Staates zu bringen.

b) Ueber Friedrich II. wird zunächſt ein Wort Schleiermachers aus einer Gedächtnißrede deſſelben auf den großen König angeführt, worin geſagt iſt, daß derſelbe auf beſchleunigte geiſtige Fortſchritte ſeines Volkes Bedacht genommen habe. Dann werden drei Verordnungen genannt, in denen Friedrich II. die unter ſeinem Vater erlaſſenen Befehle in Betreff der Schul-

laſten für das Herzogthum Preußen auch für die Folge aufrecht erhalten wiſſen will. Es wird auf den Conſiſtorialrath Hecker hingewieſen, durch deſſen perſönliche Wirkſamkeit viel Gutes geſchaffen ſei, wie aus einem Berichte hervorgehe, der — im Brandenburger Schulblatte ſteht. 1748 war mit der Berliner Realſchule zur größten Zufriedenheit des Königs ein Schullehrer- und Küſter-Seminar verbunden worden.

„Bei Errichtung des lutheriſchen Oberconſiſtoriums gab der König dieſer Landesbehörde den Auftrag, auf die Schulen, inſonderheit der Kurmark, unmittelbar mit Acht zu haben, damit dieſelben mit tüchtigen Schulmeiſtern beſetzt und die Jugend wohl angeführt werde. Er wollte alſo zunächſt das Schulweſen der Kurmark zu einem Muſter und Vorbilde erhoben ſehen, auf welches dann die andern Theile des Staates verwieſen werden könnten.“ Dieſer letzte Satz enthält wieder ein reines Phantaſiegemälde des Herrn Thilo. Der betreffende Paſſus in der „Inſtruction für das über alle königlichen Lande errichtete lutheriſche Ober-Conſiſtorium vom 4. October 1750“ lautet: „§. 7. Das Ober-Conſiſtorium muß auch auf Schulen, inſonderheit in der Chur-Marck, acht haben, damit dieſelben mit tüchtigen Schul-Meiſtern beſetzet, und die Jugend wohl angeführet werde. Zu welchem Ende das Ober-Conſiſtorium ein zugängliches Reglement ſowohl vor die Provinzial-Conſiſtoria, als die Chur-Mark projectiren muß, da dann zugleich reguliret werden ſoll, wie weit die adeliche Patroni und Beamten bei Beſtellung derer Schulmeiſter und Küſter concurriren müſſen.“ Es ſteht durchaus nichts davon da, daß das Schulweſen der Kurmark zu einem Muſter und Vorbilde erhoben werden ſollte, auf welches dann die anderen Theile des Staats verwieſen werden könnten, vielmehr iſt der Sinn jenes Paragraphen der, daß das Ober-Conſiſtorium allerdings auf alle Schulen Acht haben ſollte, daß aber die Schulen der Kurmark, in welcher kein beſonderes Conſiſtorium eingerichtet war, wo alſo das Ober-Conſiſtorium zugleich die Geſchäfte mit zu beſorgen hatte, die in den andern Provinzen des Staates den Provinzial-Conſiſtorien oblagen, dem Ober-Conſiſtorium inſonder-

heit untergeſtellt wurde. (Vergl. Rabe, Sammlung Preußiſch. Geſetze und Verordnungen. Band I. Abthlg. 2. S. 275.) — Die Bedeutung der Errichtung des Oberconſiſtorium liegt für das Schulweſen darin, daß dadurch eine größere Einheit ins Schulweſen gebracht wurde, die bis dahin noch ganz gefehlt hatte.

„1753 wurde das oben genannte Seminar zum Mittelpunkte des geſammten Volksſchulweſens erhoben, indem namentlich beſtimmt wurde, daß alle zur Erledigung kommenden königlichen Küſter- und Schulmeiſterſtellen mit Subjecten aus dieſem Seminar beſetzt werden ſollten.“ Auch dieſe Darſtellung iſt ſchief, wiewohl ſie anderwärts hergenommen iſt. Daß ordentlich vorgebildete Lehrer mehr leiſten, als Handwerker, Bediente und Unterofficiere, ſieht Jedermann ein, und wenn der König nun in die Königlichen Patronatsſtellen nur ſolche Lehrer, die im Hecker'ſchen Seminar gebildet waren, berufen wiſſen wollte, ſo wird deswegen doch nicht jenes Seminar zum Mittelpunkte des geſammten Schulweſens erhoben, jedenfalls hätte die Erhebung nur kurze Zeit gedauert, denn ſchon 1779 erließ Friedrich II. den Befehl, daß, wenn unter den Invaliden ſich welche befänden, die leſen, rechnen und ſchreiben könnten, ſie an den Orten, wo der König die Schulmeiſter ſalarirte, emplohiret werden könnten; auch hätte das geſammte Schulweſen aus dieſem Mittelpunkte keine große Kraft ziehen können, denn der Freiherr von Zedlitz, der 1770 Cultusminiſter wurde, ſchreibt über die Leiſtungen deſſelben unterm 6. Mai 1779 an den Domherrn von Rochow: „Ich habe vor Kurzem das hieſige Schulmeiſter-Seminar bei der Realſchule revidiren laſſen, und mir graut ſchon vor dem Berichte, deſſen Data mir Herr Teller vorläufig mitgetheilt hat. Ein paar niederſchlagende Pulver nehme ich ein, ehe ich ihn leſen und darauf decretiren werde. Ich habe es erſt kürzlich im hieſigen Conſiſtorium replicirt, daß wir uns allerdings ſtrafbar machen, wenn wir dergleichen Sudeleien dulden; denn gewiß iſt kein Unterricht und kein Seminarium beſſer, als ein verkehrter.“ — Mit dem Mittelpunkte fürs geſammte Volksſchulweſen iſt es alſo nicht weit

her. Herr Thilo hat auch hier wieder etwas zusammengeschrieben ohne kritisches Urtheil. —

Zum Schluß dieses Abschnitts wird noch erwähnt, daß Minden und Ravensberg eine besondere Landschulordnung erhielten, ihr Inhalt wird aber nicht angegeben. Was soll das? Daraus kann sich doch kein Mensch ein Urtheil über den Stand des damaligen Schulwesens und über die Absichten und Zwecke der Regierung bilden?

Der Verfasser geht nun zum General-Landschulreglement über, das 1763 erlassen wurde. Zur Einführung desselben kommt folgender Satz vor: „es war des Königs erstes und „langanhaltendes" Anliegen, unterm 8. Februar 1763 an den Kammerdirector Groschopp eine Ordre zu erlassen, des Inhalts „daß bei der bald und mit nächstem herzustellenden Ruhe Er sein Augenmerk darauf gerichtet habe" u. s. w. (Beckedorf, II. Bd. S. 36.)" — Dann folgt etwas ganz Anderes. Was soll denn das eigentlich heißen? Da wird doch wieder einmal gar nichts gesagt; ja, es liegt in dieser Art zu schreiben eine Nichtachtung des Lesers. Soll sich der Leser etwa Beckedorfs Schriften anschaffen, um den Satz, den Herr Thilo hier anfängt, fertig zu lesen? Heißt das überhaupt Geschichtsschreibung, wenn Vordersätze angeführt werden und der Nachsatz, der die Hauptsache enthält, ganz weggelassen wird? Oder soll der Leser blos die Belesenheit des Herrn Thilo bewundern? — Nachdem noch einige Vorbemerkungen gemacht sind, ergeht sich Thilo im Lobe über das sogenannte Reglement, natürlich wieder in seiner bekannten Weise, wobei auch ein kleiner Hieb auf die spätere Entwickelung der deutschen Pädagogik nicht fehlt. „Es ist kein utopischer Ideal- oder Illusionsschulplan, wie wir nachmals die Welt von Phantasiepädagogik haben erfüllt sehen können, sondern ein wohlbedachter und ernster Königswille." Der Verfasser macht damit dem großen Könige ein schlechtes Compliment, denn gleich hinterher sagt er, daß, da das Reglement überall auf Widerspruch stieß, da sogar vom Ober-Consistorium in Breslau eine modificirte Schulordnung in Vorschlag gebracht wurde, welche Billigung erhielt, daß

dadurch nicht allein die allgemeine und nachdrückliche Durchführung der neuen Bestimmungen verzögert und gelähmt, sondern auch mancherlei Abänderungen, Declarationen und Modificationen nothwendig wurden. Wo bleibt denn da der wohlbedachte Königswille, wenn das Reglement vielfach abgeändert werden mußte, und wie steht es da mit dem Ernste, wenn Gegenentwürfe Billigung finden? — Ist nun aber das Reglement etwas so Ausgezeichnetes, dann sollte man doch eine genaue Vorführung wenigstens doch der hauptsächlichsten Bestimmungen desselben erwarten, es beliebt aber Herrn Thilo, wiederum blos anzugeben, worüber Bestimmungen getroffen worden, nicht aber, diese Bestimmungen selbst anzuführen. Dazu sind diese allgemeinen Angaben nicht einmal zutreffend. So, wenn gesagt wird: „§. 1—11 enthalten Bestimmungen, um eine ordentliche Schulgemeinde zu Stande zu bringen.“ Das Wort kommt gar nicht im Reglement vor und ist eine ganz verfehlte Uebertragung eines Begriffs, unter dem man nur Erwachsene versteht, auf die Kinder. Kinder bilden keine Gemeinde. — Die Sonntagsschule §. 6 wird gar nicht erwähnt. — §. 23 enthält keine „Sonntagsordnung in den Schulen.“ Es wird darin nur gesagt, daß die Lehrer die Kinder zur Kirche führen, die Säumigen notiren und auf die Anwesenden Acht haben, auch bei Leichenbegängnissen auf Ordnung halten, sowie überhaupt auf Sittsamkeit, Bescheidenheit und Höflichkeit bei den Kindern hinwirken sollen. —

Es folgen einzelne Notizen: eine Bemerkung über Stadtschulen; die Gründe, warum sich das Schulwesen nicht heben konnte, wobei die Hauptsache, die gedrückte Lage des Volkes in Folge der feudalen Institutionen ganz wegbleibt; daß der König der Kurmark 100,000 Thlr. überwies, aus deren Zinsen die Lehrerstellen der Kurmark aufgebessert werden sollten, die unentschiedene Frage, ob der König gleiches Interesse für die Schulen bis an sein Lebensende behalten habe; die Bemerkung, daß der König Invaliden zu Lehrern zu wählen gestattete; noch ein Stück aus Schleiermachers Gedächtnißrede, und ein Hinweis auf den Briefwechsel des Ministers v. Zedlitz mit dem Freiherrn v. Rochow.

Auf dieſe allgemeine Darſtellung folgt die der einzelnen Provinzen, hauptſächlich Schleſiens, das eine beſondere Verwaltung hatte und auf das Friedrich der Große beſonders ſein Augenmerk richtete. Dabei kommt der Verfaſſer ſchon in die Regierungszeit Friedrich Wilhelms III., in das Jahr 1799, fügt aber Seite 45 begütigend hinzu: „wobei wir bedauern müſſen, unſern Leſern nicht bisweilen einige Wiederholungen erſparen zu können.“ Wir wollen die Sache umkehren; der Leſer bedauert Herrn Thilo, daß es ihm nicht gelungen iſt, ſolche Confuſion zu vermeiden. — Natürlich wird auch hier wieder auf Verordnungen hingewieſen, ohne daß auch nur etwas daraus angeführt würde, z. B. auf das katholiſche Schulreglement und auf das ausgezeichnete Reglement für die deutſch-reformirten Schulen des Herzogthums Cleve und Mark vom Jahre 1782, das nach unſerer Eintheilung aber ſchon der folgenden Periode angehört, wo auch das Nähere angeführt werden ſoll. — Wir kennen dieſe Art der Geſchichtsſchreibung nun ſchon hinlänglich und wollen uns deshalb nicht weiter darauf einlaſſen.

Den Schluß zu Friedrich II. bildet ein Blick auf die rege pädagogiſche Privatthätigkeit, im Gegenſatz zur officiellen, „wir meinen die philantropiniſtiſche in Deſſau.“ Wir meinen, dieſelbe war in Deſſau auch „officiell.“ Die Namen Hecker, Reſewitz, Gedike, Borheck und Zedlitz werden erwähnt. Aber ſonderbar klingt aus dem Munde des Verfaſſers, der ſich ſelbſt als beſondern Bekämpfer des Geiſtes, der hauptſächlich von jenen Männern ausgegangen war, hinſtellt, der dieſem Geiſte gegenüber den ſpecifiſch chriſtlichen Geiſt vertreten will, folgende Aeußerung: „Der Sinn einer im Geiſte der Zeit (alſo doch auch der „ſogenannte“ Geiſt) erleuchteten „Humanität“, welcher jene Männer hauptſächlich charakteriſirte, mußte allmählich auch auf das Volk ſeine Uebertragung verſuchen.“ — Endlich wird v. Rochow erwähnt und dabei geht dem Verfaſſer eine lichtvolle Ahnung auf: „Es iſt als ob eine Zeit anderer Art im Anzuge wäre.“ Sie war ſchon da, der Herr Seminardirector hat ſie nur nicht erkannt.

c) Friedrich Wilhelm's II. Regierung wird mit einem Be-

richte v. Massow's über die pommerschen Schulen eingeleitet, der ein sehr trübseliges Licht auf die dortigen Zustände wirft. Dann wird die Errichtung des Ober-Schul-Collegiums erwähnt, sowie die Publication des allgemeinen Landrechts, in dem die Schulen für Staatsanstalten erklärt und die Grundlagen zu einem ganzen Rechtssystem über das Unterrichtswesen festgestellt werden. Hiergegen trat die kirchliche (?) Richtung Wöllners auf, wovon das Religionsedict ein Zeichen war; sie übte auch auf das Schulwesen ihre Wirkung aus, „indem sie zum Erlaß eines Circulars an sämmtliche Inspectoren der Kurmark leitete, das vielfach sehr einseitig und leidenschaftlich beurtheilt worden ist. Einer sogenannten „Neologie", welche bei den höhern wie niedern Schulen zu jener Zeit viel Eingang gefunden hatte, suchte das Circular v. 4. September 1794 allerdings dadurch zu begegnen, daß allen neuangenommenen Lehrern dasselbe zum Unterschreiben vorgelegt werden sollte; jedoch fehlte es in dem Erlasse vom 18. December 1794 nicht an Anweisungen, welche sich als sehr förderlich erwiesen und das Wohlwollen wie die Weisheit der Regierung außer Zweifel setzen konnten." Und nun wird zum Beweise für diese Behauptung ein Wort Gedike's aus der Dedication seiner Schulschriften an Wöllner vom Jahre 1788 angeführt, das ich zum Beweise einer früheren Behauptung über Gedike gleichfalls anführe. Es lautet: „Ich habe vor so vielen Schulmännern des Preußischen Staates das Glück voraus, in jeder Woche ein Zeuge des patriotischen Eifers zu sein, mit dem Ew. Excellenz die Verbesserung der Nationalerziehung und Bildung der Jugend und die innere und äußere Verbesserung der Jugendlehrer aller Klassen in den Staaten unseres geliebten Monarchen beherzigen. — Noch mehr, ich habe das Glück, ein Werkzeug zur Ausführung der für die künftigen Generationen so wohlthätigen Plane zu sein, mit welchen Ew. Excellenz sich so gern und so eifrig beschäftigen." Das steht Seite 50, und Seite 66 wird von demselben Gedike ein anderes Wort aus dem Jahre 1800 angeführt, das diesem schnurstracks widerspricht. Freilich hatte sich der Wind gedreht und Friedrich Wilhelm III. hatte Wöllner in Ungnaden ent-

laſſen. Hatte Gedike Wöllner erhoben ob ſeines patriotiſchen Eifers wegen Verbeſſerung der Nationalerziehung und Bildung der Jugend, wegen der für die künftigen Generationen ſo wohlthätigen Plane, mit denen Sr. Excellenz ſich ſo gern und ſo eifrig beſchäftigten, ſo ſagt er nun in der Zueignung ſeiner Annalen, „daß unter Friedrich Wilhelm III. eine neue und glücklichere Periode für das bis dahin ſehr zurückgeſetzte Schulweſen angebrochen ſei.“ — Und auf ſolchen Mann beruft ſich der Herr Seminardirector Thilo als auf einen Gewährsmann und merkt gar nicht den ſchreienden Widerſpruch, in den er ſich dadurch ſelbſt mit verwickelt und der nun auch auf alle ſeine An- und Ausführungen ein zweifelhaftes Licht wirft. Uebrigens verfährt ſich Herr Thilo auch außerdem noch bei dieſem Paſſus in einen Widerſpruch. Hatte er den Miniſter von Zedlitz und die unter ſeiner Aegide wirkenden „Schulmänner von bleibender Bedeutung“ als „vom Sinne einer im Geiſte der Zeit erleuchteten Humanität“ beſeelt characteriſirt (S. 45), — dieſe Männer wollten Aufklärung des ganz und gar verdumpften und verſumpften niedern Volkes, — ſo ſchlägt er ſich ſelbſt, wenn er von Friedrich Wilhelm II. ſagt, es habe ihm am Herzen gelegen, der in ſeinem Lande herrſchend gewordenen Aufklärung einen Damm entgegen zu ſetzen (S. 50), womit, was vorhin lobend hervorgehoben war, wieder desavouirt wird.

Was nun die Beurtheilung der Wöllnerſchen Beſtrebungen ſelbſt betrifft, ſo fällt uns zunächſt auf, daß der Herr Seminardirector Thilo die Wöllnerſche Richtung eine „kirchliche“ nennt. Ein ſolches Urtheil läßt tief blicken, der Herr Seminardirector hat ſich damit ſelbſt das Urtheil geſprochen. Wir müſſen uns ganz entſchieden dagegen verwahren, daß Wöllners Richtung eine kirchliche ſei. Oder iſt es etwa kirchlich, wenn Wöllner und Biſchoffswerder, die beiden Häupter des geheimen Ordens der Roſenkreuzer, den zwar wohlwollenden, aber ſchwachen König durch Geiſtererſcheinungen in Schrecken ſetzten, um ihn für ſich und ihre Pläne ganz ſicher zu gewinnen? Vielleicht ſagt man, der König ſollte dadurch auf andere Wege gebracht

werden, aber nie heiligt der Zweck das Mittel. — Ist es etwa kirchlich, wenn in der Verfügung vom 12. April 1794 befohlen wird, daß, wenn ein Prediger einer Vergehung wider das Religionsedict sich schuldig gemacht, das Consistorium ihn sofort seines Amtes entsetzen solle? — Ist es kirchlich, wenn in dem Circular vom 4. September 1794 befohlen wird, daß allen neu angenommenen Lehrern an Gymnasien und Stadtschulen ein gedruckter Revers zur Unterschrift vorgelegt werde, daß sie den Kirchenglauben lehren und dem Religionsedicte nachkommen wollten? — „So wurde", urtheilt Keller in dem schon angeführten Werke Bd. II. S. 360, „um die eine Kirchenlehre unmäßig geeifert, aber gerade bei diesen Eiferern war von einem reinen und demüthigen Herzen nichts zu spüren." — „Der König", sagt Keller S. 361, „wollte Christenthum, Frömmigkeit und Gottesfurcht fördern, aber selbst die strengsten Glaubensbefehle erwiesen sich als fruchtlos." — „Ein Glaubensbefehl war in Preußen noch nie ergangen." S. 357. — „Selbstsucht, Heuchelei und krankhafte leichtgläubige Schwärmerei" (S. 352) sind keine kirchliche Richtung, sie sind weder kirchlich, noch christlich, noch sittlich. Stellen aus der heiligen Schrift sind allerdings in den Wöllnerschen Erlassen genug angezogen, so daß es den Anschein gewinnt, als stütze sich Wöllner auf die göttlichen Ideen, aber bedenken wir, daß auch die Pharisäer dem Herrn gegenüber sich auf das Wort Gottes beriefen, bedenken wir, daß auch der Teufel in der Versuchung des Herrn das Wort Gottes gebrauchte zu seinen selbstsüchtigen Zwecken*), so werden wir uns dadurch nicht täuschen lassen, ebensowenig wie dadurch, daß jedem Religionslehrer befohlen wird, genau nach den Vorschriften der Lehre seiner Kirche zu unterrichten. Auch unter diesem Gewande kann sich ein unkirchlicher Geist verbergen.

Herr Thilo nimmt die Wöllner'sche Richtung in Schutz;

*) Wir fassen die Versuchungsgeschichte deshalb nicht als eine wirkliche, wohl aber als eine Geschichte auf (Nitzsch, System der christlichen Lehre. 5. Aufl. S. 228; A. Renan, Leben Jesu, S. 123), in welcher die Wahrheit in symbolische Form gekleidet ist.

jenes Circular vom 4. September ist nach ihm „leidenschaftlich und einseitig" beurtheilt worden. Er berichtet aber weiter nichts von jenem Circulare, als daß darin den neu anzustellenden Predigern befohlen wird, einen Revers zu unterschreiben. Nun, das wäre allerdings weder etwas Außergewöhnliches, noch irgend etwas Tadelnswerthes; aber daß sie sich durch ihre Unterschrift verpflichten mußten, genau nach den Vorschriften des Religionsedictes lehren zu wollen, das verschweigt Herr Thilo in seiner Weisheit. Man kann doch unmöglich etwas in Schutz nehmen, was man nicht für recht hält, woran man kein Wohlgefallen findet, wogegen das eigne Herz sich sträubt.

Wenn ferner von dem Erlasse vom 16. December 1794 gesagt wird, er enthalte Anweisungen, welche sich als sehr förderlich erwiesen — diese Förderung wird später wieder in Abrede gestellt — und das Wohlwollen und die Weisheit der Regierung außer Zweifel setzen konnten, so ist es ja richtig, daß über einzelne technische Fragen sehr specielle Anweisungen zur Befolgung anbefohlen werden, vorzüglich was das Buchstabiren betrifft, das mit einer ganz besonderen Vorliebe und Breite behandelt wird, aber dergleichen Festsetzungen passen wohl in ein von einem Privatmann ausgearbeitetes Hülfsbuch, nicht aber in einen ministeriellen Erlaß. Durch solche officielle Vorschriften über Kleinigkeiten wird nur die geistige Bewegung ertödtet und dem Mechanismus und Schlendrian Bahn gebrochen. — Es ist keine Weisheit darin zu erkennen, wenn in einer Zeit, wo von Rochow's für seine Zeit vorzügliches Lesebuch allgemeine Anerkennung gefunden, befohlen wird, daß die Kinder zuerst im ABCbuch, dann aber in Bibel, Gesangbuch und Katechismus im Buchstabiren zu üben sind. Dazu sind diese Bücher denn doch zu gut. Ueber diese Zeit war die deutsche Pädagogik auch schon längst hinaus. — Es ist weder Weisheit, noch Wohlwollen darin zu erblicken, wenn den Lehrern verboten wird, „Gegenstände der Naturgeschichte, Geographie ꝛc. mit den Kindern vorzunehmen", wenn aber dagegen angeordnet wird, daß jedes neu ankommende Kind den neuen Katechismus mitbringe. Auch haben für die Weisheit der Wöllner'schen Regierung Nösselt,

Teller u. A. beſchämend nachgewieſen, daß der zum Gebrauche befohlene Katechismus nicht einmal den Anforderungen ſtreng bibliſcher Lehre genüge. — Einen eigenthümlichen Eindruck macht es ferner, wenn in einer miniſteriellen Verordnung geſagt wird: „Alle chriſtlichen Eltern müſſen ihren Landesherrn ſegnen, wenn ſie ſehen ꝛc.“ Durch ſolche Verordnungen wird in Niemand Liebe zum Landesherrn hervorgebracht, im Gegentheil; das iſt nicht weiſe. Und wenn nun zur Einſchärfung ſolcher Verordnungen das Wort des Heilandes noch benutzt wird, ſo mag Herr Thilo das eine kirchliche Richtung nennen: mit dem Geiſte des Evangeliums ſtimmt es nicht überein. Durch dieſe Identificirung der Kirche und der Richtung Wöllners giebt man nur den Gegnern der Kirche die Waffen in die Hand.

Ich habe am Schluſſe des erſten Aufſatzes geſagt, Thilo's Schrift diene jener Richtung — und dies Geſchlecht wird nicht vergehen bis an das Ende der Tage —, die ſich einbildet, allein die chriſtliche Religion zu hegen und zu pflegen, und die deshalb hochmüthig auf Andersdenkende herabſchaut: hier haben wir den Beweis dazu. Darum beſteht auch das Thilo'ſche Elaborat nicht einmal die Prüfung bei einer Beurtheilung vom Standpunkte der Ethik aus.

Ich muß mich mit dieſen Andeutungen über die Wöllner'ſche Periode und deren Lobeserhebungen durch Herrn Thilo begnügen. Zum Schluß wird denn nun auch hier wieder, nachdem der Verfaſſer die Bemühungen Wöllners als „ſehr förderlich“ geprieſen, aus zwei Berichten dargethan, daß es mit dem Schulweſen nichts war, ein Widerſpruch, auf den ich ſchon früher hingewieſen habe.

Hiermit ſchließt die mittlere Vorgeſchichte nach Thilo's Eintheilung.

Wir wollen an dieſer Stelle einen zuſammenfaſſenden Rückblick auf die Entwickelung des Volksſchulweſens im preußiſchen Staate thun.

Schon oben führten wir an, wie durch die Reformation auf die Nothwendigkeit einer allgemeinen Volksbildung hinge-

wieſen und hingearbeitet wurde. Zunächſt galt es allerdings nur, die evangeliſche Lehre zum Verſtändniſſe zu bringen, in der Bibel und dem Geſangbuche leſen, aus letzterem mit ſingen zu können, daher treten als erſte Lehrgegenſtände auf: Katechismus, Leſen und Singen. Der Unterricht tritt alſo zuerſt in den Dienſt der Kirche, die Schulordnungen ſind integrirende Theile der Kirchenordnungen. Die erſten Lehrbücher ſind: Katechismus, Fibel, Bibel und Geſangbuch. Die Kirchendiener und Paſtoren beſorgen den Unterricht. Die Beſoldung beſteht meiſt aus kirchlichen Accidenzien. Nach dieſen Grundzügen geſtaltet ſich die deutſche Volksſchule in der erſten Periode ihres Daſeins.

Von den Brandenburgiſchen Kurfürſten trat

Joachim II. Hektor (1535—71) 1539 zur evangeliſchen Kirche über. Die erſte Kirchenordnung für die Marken erſchien 1540; es heißt darin in Bezug auf den Jugendunterricht: „Will man das chriſtliche Weſen reformiren, erhalten und ein beſtändig Regiment, Ordnung und Gottesdienſt einrichten, ſo muß man's mit der Jugend anfahen. Die Alten, ſo in ihrer Meinung erwachſen und erhärtet, ſind ſchier kein nütz. Wer die Jugend auch verſäumet, der wird Gottes Urtheil nicht entlaufen." 1552 ſetzte Joachim II. ein Conſiſtorium ein, welches im Namen des Kurfürſten die Oberaufſicht über das Schulweſen des Staates führen ſollte.

Eine in das Volksleben ſo tief eingreifende, ja weltumgeſtaltende Idee, wie die der allgemeinen Volksbildung war, konnte ſich natürlich, vorzüglich unter dem damaligen, in geiſtiger und leiblicher Abhängigkeit niedergehaltenen Volke nur langſam Bahn brechen und Anerkennung verſchaffen; zu ihrer vollen Realiſirung hat ſie an drei Jahrhunderte gebraucht. Blicken wir deshalb nicht verächtlich auf jene erſten kümmerlichen Anfänge; der Saame, der damit ausgeſtreut war, war gut, die Idee ſelbſt eine göttliche: den Menſchen auf ſich ſelbſt zu ſtellen, ihn zu befreien zur ſittlichen Selbſtbeſtimmung, zum Glauben, zu jener Freiheit, zu der uns Chriſtus befreit hat.

Johann Georg (1571—98) erließ 1573 eine Viſitations- und Conſiſtorialordnung, worin die in der Kirchenordnung von

1540 gewünſchte Unterweiſung der Jugend dahin präciſirt wird, „daß die Küſter auf den Dörfern alle Sonntage Nachmittags und in der Woche einmal mit Rath des Pfarrers den Leuten, ſonderlich aber den Kindern und Geſinde den kleinen Katechismus Luthers unverändert vorleſen und beten lehren, auch nach Gelegenheit umherfragen, was ſie daraus gelernt. Auch ſollen ſie ihnen gute chriſtliche Pſalmen (Kirchenlieder) vorſingen und lehren, ſolches auch wechſelsweiſe auf den Filialen thun, wo ſolche vorhanden.“ Mit dieſen Beſtimmungen iſt der erſte Anfang des Dorfſchulweſens gegeben. Für die Stadtſchulen, deren einige ſchon vor der Reformation beſtanden, die aber mehr Gelehrtenſchulen waren, werden in dieſer Viſitations- und Conſiſtorialordnung auch Beſtimmungen getroffen, damit dadurch „der Kirche und der Gemeine Nutz geſuchet werden möge.“ Es ſollten darin alſo hauptſächlich Gemeinde- (auch Staats-) und Kirchenbeamte gebildet werden. Auch Jungfrauen-Schulen werden hier erwähnt, in denen Leſen, Schreiben, Beten und chriſtliche Geſänge gelehrt werden ſollen. 1574 ward eine höhere Schule, das Gymnaſium zum grauen Kloſter in Berlin, die erſte derartige Anſtalt in den Marken, eröffnet.

Unter Joachim Friedrich (1598—1608) wird 1600 eine Kirchenviſitationsinſtruction erlaſſen, die die Aufſicht über die Schulen näher regelt. 1607 wird auf einem Luſtſchloſſe bei Joachimsthal ein Gymnaſium gegründet, das unter dem großen Kurfürſten nach Berlin verlegt wird. Es darf die Gründung ſolcher höherer Anſtalten wegen ihres Einfluſſes auch auf das niedere Schulweſen in einer Geſchichte des Volksſchulweſens nicht übergangen werden.

Unter Johann Sigismund (1608—19) kommt Oſtpreußen an Brandenburg; mit ihm erhält das Land die zweite Univerſität zu Königsberg. Die erſte war 1499 zu Frankfurt von Johann Cicero gegründet. — Der Uebertritt Johann Sigismunds zum reformirten Bekenntniſſe 1613, ſowie die kirchlichen Streitigkeiten verſetzten das Land in eine lebhafte Unruhe, unter der an ein Aufblühen des Schulweſens nicht zu denken war.

Des unglücklichen Georg Wilhelm (1619—1640) Regie-

rung wird ganz vom dreißigjährigen Kriege ausgefüllt. Mit den Dörfern und Städten gehen auch die ersten Anfänge der Schulen zu Grunde; nur Ostpreußen wurde weniger vom Kriege verheert. Im Jahre 1638 erschien denn auch ein Visitationsrezeß für jene Landestheile, der ein Licht wirft auf die damaligen Schulen und die Anschauungen der Regierung. Der die Schulen betreffende Passus lautet: „Daß die Eltern ihre Kinder fleißig zur Schule halten, sie auch nicht zu früh und zu zeitig, wenn sie am Allerbesten etwas fassen und lernen sollen, aus der Schule wieder heraus nehmen sollten; daß die Schulmeister auf dem Lande sich nicht auf die faule Seite legen, und nur gute Tage suchen, sondern fleißig studiren, lesen und den Pfarrern helfen; daß diejenigen Schulmeister, die nicht studirt haben und schlechte Simpliciſten seyn, die nichts mehr, als Deutsch und Litthauisch singen und im Nothfall die Litthauische Postille ablesen könnten, auch zur Kinderinstitution wenig tüchtig wären, dennoch nach ihrem äußersten und besten Vermögen in ihren Schulen die Kinder und Knaben im Lesen und Schreiben und sonderlich im Gebet und Catechismo fleißig unterrichten sollten, dabei sie sich denn auch wohl zu ihrem mehreren und besseren Aufenthalt ihres Handwerks, auch des Privilegii zur Höckerei und Brandtweinschank bedienen könnten."

Friedrich Wilhelm, der große Kurfürst (1640—1688) war nach dem Kriege vielfach in politische Händel verwickelt, auch ließ er sich vor Allem an der Hebung der Industrie und des Ackerbaues gelegen sein; aber auch die Hebung der Wissenschaften versäumte er nicht. In kirchlicher Beziehung war sein Hauptstreben auf Einigung der beiden evangelischen Confeſſionen gerichtet. Die reformirte Kirchenordnung von 1662 und die lutherische von 1687 sind schon oben des Weiteren angeführt. Aus der letztern erkennt man den Einfluß der Ideen des Comenius.

Unter Friedrich III., als König seit 1701 Friedrich I. (1688—1713) finden vorzüglich Künste und Wissenschaften Berücksichtigung. 1694 Gründung der Universität Halle; 1699 der Academie der Künste und Wissenschaften zu Berlin. A. H. Francke's

Bestrebungen in Halle werden begünstigt, durch sie kommt wieder ein frischer und reger Geist in die Kirche, die unter der geisttödtenden Orthodoxie ganz verknöchert war; auch die Schulen werden dadurch von einem frischen Hauche durchweht; hauptsächlich wird durch sie das städtische Schulwesen gehoben, in dem nun auch die Realien und die deutsche Sprache als Unterrichtsgegenstände Aufnahme finden. Friedrich Wilhelm I. (1713 bis 1740) wendete dem niederen Schulwesen eine ganz besondere Sorgfalt zu. 1713 erschien für die evangelisch-reformirten Gemeinden, außer denen in Cleve, Mark und Ravensberg, eine Kirchenordnung, die auch das erste Schulgesetz enthielt, welches sich über den größten Theil der Monarchie erstreckte. Diese „Königlich Preußische evangelisch-reformirte Inspections-, Presbyterial-, Classical*)- Gymnasium- und Schulordnung" gebietet in Betreff der deutschen Schulen, daß solche allerorts angelegt werden sollen, wo sich reformirte Gemeinden befinden, daß darin der Jugend die Furcht des Herrn beigebracht, daß der Inspector (Superintendent) fleißig Acht habe, damit die Lehrer die Jugend im Lesen, Schreiben, Rechnen und anderen guten Wissenschaften, vor allen Dingen aber im Heidelberger Katechismus fleißig und treulich unterweisen. — Die Hauptbedeutung dieses Regenten aber für das brandenburgische Schulwesen besteht darin, daß er, durch zwei Edikte von 1717 und 1736 den strengen Schulzwang einführte und ein gewisses Schulgeld festsetzte. Da dasselbe aber für den Unterhalt des Lehrers nicht ausreichend war, wird verordnet, daß die Schulmeister auf dem Lande zugleich Handwerker oder Tagelöhner sein müßten. Er selbst that sehr viel zur materiellen Aufbesserung des niederen Schulwesens, vorzüglich in Ostpreußen, für welches er die Principia regulativa 1736 erließ, die die materiellen Grundlagen des Schulwesens (Häuserbau, Besoldung) genau regeln; er selbst gab zu einer Stiftung,

*) Jede Parochie d. h. jeder Gemeinde-Verband hatte ihr Presbyterium, das in Cleve, Mark, Jülich und Berg Consistorium genannt wurde. Ueber einem Kreise von Parochien stand eine höhere Behörde, welche „Classe" genannt wurde; daher obige Namen.

mons Pietatis, 50000 Thlr. (1737), von deren Zinsen Schullehrer unterhalten werden sollten. Damit hatte der strenge und sonst so sparsame König auch seinen übrigen Landen und seinen Unterthanen ein einflußreiches Beispiel gegeben und den Grund gelegt zu einer gedeihlichen Entwickelung des Schulwesens.

Friedrich II., der Große (1740—1786). Die Meinungen über diesen König in Betreff des Volksschulwesens gehen noch aus einander. Persönlich mag er keinen großen directen Antheil an demselben genommen haben. So sagt Keller a. a. O. S. 441: „König Friedrich II. wandte in der ersten Hälfte seiner Regierung seine Aufmerksamkeit vorzugsweise der Academie zu; um die Universitäten und das Volksschulwesen kümmerte er sich weniger;“ und S. 452 heißt es: „Die Fortschritte, welche das Schulwesen auch unter der Regierung Friedrichs II. machte, hatten ihren Grund weniger in den Maßnahmen des Staates und in von ihm gegründeten Anstalten behufs der Lehrerbildung (also gerade das Gegentheil von dem, was Herr Thilo behauptet), als in dem Triebe, der Thätigkeit und Hingabe einzelner Personen und in dem Drange nach Wissen, der sich, entsprungen aus veränderten Verhältnissen, schon im Bürgerstande geltend zu machen begann. Aber es bereitete sich auch eine Ablösung der Schule von der Kirche vor, und die Entwickelung der Staatsidee bedingte, daß die Regierung die freie provinzielle, städtische oder Gemeindeverwaltung derselben, wie auch die Betheiligung der Kirche immer mehr beschränkte.“ — Ich führe über Friedrich II. noch ein anderes Urtheil an:*) „die Hebung und Pflege des Volksunterrichts lag Friedrich schlechterdings nicht am Herzen; trotz aller Vorstellungen seines einsichtigen Ministers von Zedlitz hielt er daran fest, daß die Schulstellen eine sehr geeignete Versorgung für die Invaliden des Heeres darböten. Die große Masse der Menschen blieb eben Friedrich Zeit seines Lebens eine verwünschte Race und galt ihm nicht viel, wiewohl sie die eigentliche Substanz des Staates bildete; er mißbilligte

*) Preußens moderne Entwickelung. Drei Vorträge von Th. Bernhardt. Berlin 1867. Gunentag. S. 36

ihre geiſtige Dispoſition, er wußte, daß er über Sclaven herrſche, und unterließ es gleichwohl einen beſſern Zuſtand herbeizuführen. Hier kam dann der trotz aller Volksthümlichkeit tief ariſtokratiſche Zug in Friedrichs Weſen zu Tage; auch darin war er das Gegentheil ſeines Vaters, auch in dieſer Beziehung ſtand er bis ans Ende ſeines Lebens unter dem mächtigen Bann der Jugendeindrücke. Damals waren ihm, und die Einwirkung davon iſt nie in ſeinem Geiſte erloſchen, nur die Spitzen der Geſellſchaft, Adel des Geiſtes und Rang der Geburt als etwas Imponirendes erſchienen." Die Motivirung der geringen Förderung des Volksſchulweſens unter Friedrich II. aus dem Character deſſelben findet in ſeinen Schriften allerdings einige Anhaltepunkte; aber ſeine Handlungen laſſen den Charakter des großen Königs doch in einem andern Lichte erſcheinen und darum möchte ich mehr einem anderen Geſchichtsſchreiber beiſtimmen, der allerdings Thilo's Auffaſſung inſofern auch entgegen tritt, daß er ſagt, für das Schulweſen habe Friedrich weniger gethan, als man von ihm, dem großen Freunde der Bildung und der Wiſſenſchaften, hätte erwarten ſollen, der das aber dem Mangel an Mitteln zuſchreibt*). „Die ſpärlichen Einnahmen wurden noch vorzugsweiſe für Belebung und Erziehung des Staatsleibes gebraucht: zur Urbarmachung des Bodens, zur Anſiedelung der aus der Fremde kommenden Bevölkerung, zur Ermunterung der Manufacturen, der Fabriken, des Handels, zur Speiſung des Schatzes endlich, deſſen jene Zeit bei uns nicht entbehren zu können ſchien: für den Lehrſtand blieb das Erforderliche nicht übrig. Das ſcheinbar Entferntere mußte dem ſcheinbar Näheren nachſtehen."

Wenn wir nun auch zugeben wollen, daß Friedrich II. direct ſich wenig in das Volksſchulweſen einmiſchte, ſo iſt doch hervorzuheben, daß er die Leitung deſſelben Männern anvertraute, die ſich durch ihre Hingabe und liebevolle Sorgfalt um daſſelbe große Verdienſte erwarben, wenn ſie auch ſonſt in ihren Anſichten ſehr verſchieden waren. Der eine war der Ober-Conſi-

*) Dr. J. D. E. Preuß: Lebensgeſchichte Friedrich's des Großen. II. Theil. S. 63.

ſtorial-Rath Hecker, der 1768 ſtarb, der andere der Freiherr von Zedlitz, der 1770 Cultusminiſter wurde. — Indirect hat aber Friedrich II. ſehr viel für das Volksſchulweſen gethan. Seine unausgeſetzten und erfolgreichen Bemühungen, ſein Land zu melioriren, fleißige und betriebſame Unterthanen in daſſelbe zu ziehen, Landbau, Handel und Induſtrie zu heben, hoben den Volkswohlſtand und riefen auch das Bedürfniß nach geiſtiger Bildung hervor, ohne welches auch die wohlwollendſten und eingehendſten Verordnungen nichts zu ſchaffen im Stande ſind; dazu hob er ſelbſt das Volk geiſtig und verbreitete in ihm Achtung vor der Geiſtesbildung, indem er ſich nicht nur ſelbſt auf eine hohe Stufe geiſtiger Bildung erhoben hatte, ſondern auch als Schriftſteller auftrat; endlich aber, und das iſt die Hauptſache, verſchaffte er dem deutſchen Namen, der bis dahin ein Geſpött aller Welt geweſen war, wieder Reſpekt im Auslande und hob das nationale Bewußtſein des deutſchen Volkes, das, indem es ſich ſeines eigenen Werthes wieder bewußt wurde, von dieſem Bewußtſein getragen, nun auch Werke von unvergänglichem Werthe erzeugen konnte*) und im Volke das Bedürfniß einer allgemeinen Bildung weckte, das ſich nun immer mehr und mehr Bahn brach und im ganzen Volke, ſoweit es von dieſem frühlingsfriſchen Geiſteshauche berührt wurde, das Bedürfniß nach Schulen wach rief. Ohne die Thaten Friedrichs II. hätten ſchwerlich in ſo kurzer Zeit die Volksſchulen eine ſo allgemeine Einführung gefunden, wie es nachdem der Fall war. Hierin beruht die Bedeutung Friedrichs II. auch für das niedere Schulweſen.

Gehen wir nun zu den Erlaſſen über, die unter Friedrich II. über das Volksſchulweſen erſchienen ſind.

Zunächſt beſtimmte Friedrich II. bald nach ſeinem Regierungsantritte, daß in Preußen, wo die Principia regulativa nur ſäumig ausgeführt waren, dieſelben auch fernerhin Geltung behalten ſollten, daß die Adligen auf ihren Dörfern die nöthigen

*) „Der erſte wahre und höhere eigentliche Lebensgehalt kam durch Friedrich den Großen und die Thaten des ſiebenjährigen Krieges in die deutſche Poeſie.“ Goethe. Wahrheit und Dichtung. 7. Buch.

Schulen zu erbauen und den Schulmeiſter nach jener Verordnung zu ſalariren hätten.

Im Jahre 1749 wurde das lutheriſche Oberconſiſtorium für die geſammten Lande eingerichtet, wodurch nicht nur die lutheriſche Kirche, der ſeit dem Uebertritte Johann Sigismunds zum reformirten Bekenntniſſe die einheitliche Spitze gefehlt hatte, ſondern auch für die betreffenden Schulen eine einheitliche Oberleitung geſchaffen wurde. Techniſche Fragen werden in der dieſem Oberconſiſtorium gegebenen Inſtruktion vom Jahre 1750 nicht erörtert. —

1754 erſchien für das Herzogthum Minden und die Grafſchaft Ravensberg eine Landſchulordnung, deren weſentliche Beſtimmungen auch im General-Landſchul-Reglement enthalten ſind.

Nach dem ſiebenjährigen Kriege erließ der König an den Miniſter von Danckelmann den Befehl, ein Reglement für das Landſchulweſen der geſammten Monarchie ausarbeiten zu laſſen; der Miniſter übertrug dieſe Arbeit dem Oberconſiſtorialrathe Hecker, der dieſelbe ausführte. Dies iſt das General-Land-Schul-Reglement, welches nachdem es vom Oberconſiſtorium begutachtet war, mit der Unterſchrift des Königs und der Gegenzeichnung des oben genannten Miniſters am 12. Auguſt 1763 veröffentlicht wurde. Es iſt nicht nur die umfaſſendſte und eingehendſte aller bisherigen Schulordnungen, ſondern es hat auch inſofern eine größere Bedeutung für Preußen, als es für die Landſchulen der geſammten Monarchie Geltung erhielt, außer für die Schleſiens, welche Provinz ihre getrennte Verwaltung hatte. Ueber ſeinen Inhalt nur Folgendes:

Es zerfällt in 26 Paragraphen. „So angelegentlich Wir," heißt es in der Einleitung, „nach wiederhergeſtellter Ruhe und allgemeinem Frieden das wahre Wohlſein Unſerer Länder in allen Ständen uns zum Augenmerk machen: ſo nöthig und heilſam erachten wir es auch, den guten Grund dazu durch eine vernünftige ſowohl als chriſtliche Unterweiſung der Jugend zur wahren Gottesfurcht und anderen nützlichen Dingen in den Schulen legen zu laſſen. Es ſoll ſo der höchſt ſchädlichen und dem Chriſtenthum unanſtändigen Un-

wiſſenheit vorgebeugt und abgeholfen werden, um auf die folgende Zeit in den Schulen geſchicktere und beſſere Unterthanen bilden und erziehen zu können." (Man möchte hierin faſt des Königs eigene Worte erkennen.) —

Nur ſittliche Menſchen ſollen zu Lehrern gewählt werden; auch wird eine Seminarvorbildung oder wenigſtens eine Prüfung von denſelben für das Schulfach verlangt. — Die Schulpflichtigkeit der Kinder vom 5. bis zum 13. oder 14. Jahre, ſowie die Weiterbildung der ſchon confirmirten Jugend wird feſtgeſetzt, außerdem werden genaue und eingehende Vorſchriften über die äußere Einrichtung, theilweiſe auch über die Ertheilung des Unterrichts gegeben. Dem Unterrichte ſollen wöchentlich 36 Stunden gewidmet werden, an dem alle Kinder zugleich Theil nehmen. Das Unterrichtspenſum für jede Stunde wird genau vorgeſchrieben. Ueber zwei Stunden täglich kommen auf die Religionslehre, die in einem, durch Vorſagen und Nachſprechen bewirkten Auswendiglernen des Katechismus, der alle 6 Wochen einmal durchgenommen ſein muß, von Sprüchen, Pſalmen und Liedern beſteht. Nur Sonnabends wird eine bibliſche Geſchichte durchgenommen; die Pericopen (die Sonntags-Evangelien und Epiſteln) werden auswendig gelernt. — Die meiſte Zeit kommt auf's Leſen; Schreiben und Rechnen tritt nur bei den älteren Kindern ein. Außer den Büchern für den Religionsunterricht werden als Leſebücher noch empfohlen: das Berliniſche Buchſtabir- und Leſebuch; das Allgemeine von Gott, von der Welt und dem Menſchen, und das Lehrbüchlein zum Unterricht der Kinder auf dem Lande in allerhand nöthigen und nützlichen Dingen, womit auf den Unterricht in Realien wenigſtens hingewieſen wird. — Den Predigern wird die Sorge für die Schulen ernſtlich ans Herz gelegt, ſie ſollen die Schulen wöchentlich zwei Mal beſuchen, auch ſelbſt examiniren. In den monatlichen Conferenzen ſoll der Unterrichtsſtoff für jeden Monat feſtgeſetzt werden. — Schließlich erhalten auch die Superintendenten Anweiſung zur Inſpection der Schulen. —

Das General-Landſchul-Reglement als ſolches hat für die Geſchichte der deutſchen Pädagogik nur einen untergeordneten

Werth; es ſind darin weder neue Grundſätze ausgeſprochen, noch enthält es ſonſt hervorragende Ideen. Es erreicht noch lange nicht die Höhe der Ideen des Comenius, ja es ſteht ſogar als amtlicher Erlaß noch unter der Schulordnung des Herzogs Ernſt von Gotha (Methodus), welche derſelbe gegen Ende des dreißigjährigen Krieges veröffentlichte. Die deutſche Culturgeſchichte überhaupt hatte ſeit jener Zeit eine rückläufige Bewegung gemacht. Die Fortſchritte auch im Volksſchulweſen hatten den Anfängen nicht entſprochen und erſt dem neunzehnten Jahrhunderte war die Durchführung und Weiterbildung der Ideen des Comenius aufbewahrt. — Stellen wir nun noch einen Vergleich an zwiſchen dem preußiſchen Schulweſen und dem in andern deutſchen Staaten, ſo finden wir, daß Preußen in der erſten Periode des Volksſchulweſens nicht an der Spitze der Entwicklung ſteht. Das hatte aber ſeinen Grund weniger in der Perſönlichkeit ſeiner Fürſten, als vielmehr in den ſocialen, materiellen und politiſchen Verhältniſſen des Landes, oder richtiger der unter den Hohenzollern nur durch eine ziemlich loſe Perſonalunion vereinigten Länder, denn jedes Land hatte bis Friedrich Wilhelm I., theilweiſe auch noch unter Friedrich II. ſeine eigene Verwaltung. Dazu kam die Macht der Stände, welche beſchränkt werden mußte, die kirchlichen Streitigkeiten, die gerade in Preußen große Schwierigkeiten verurſachten, die dürftige Bodenbeſchaffenheit des Landes und in Folge davon die Armuth ſeiner Bewohner, die politiſchen Verwickelungen mit andern Mächten, das ſchnelle Wachsthum und die verſchiedenartige Zuſammenſetzung des Landes: das Alles nahm die Kräfte ſeiner Fürſten nach ganz anderen Richtungen hin viel zu ſehr in Anſpruch, als daß ſie dem Schulweſen ihre volle und unausgeſetzte Aufmerkſamkeit und Fürſorge hätten widmen können. Was geſchah, geſchah mehr auf Anregung von außen: die Ausbreitung des Schulweſens in anderen Ländern und die Befeſtigung der Lehrſätze der evangeliſchen Kirche waren die Hauptmotive. Auf dieſem Grunde ruht auch noch das allgemeine Landſchul-Reglement. Die Schulen ſollen demnach faſt nur dem kirchlichen Leben dienen: der Religionsunterricht nimmt neben dem Leſen die meiſte Zeit in An-

ſpruch; es kommt hierbei nicht auf Weckung eines aus innerer Freiheit entſpringenden ſelbſtthätigen Lebens, eines erwärmenden und erleuchtenden inneren Feuers durch die in der Heilsgeſchichte liegenden göttlichen Ideen an, ſondern auf Einpflanzung der Kirchenlehre, wie ſie im Katechismus niedergelegt iſt. Die Methode iſt rein mechaniſch: Vorſprechen und Nachſprechen; ſelbſt der Erklärung des Katechismus wird nicht die nöthige Zeit eingeräumt, denn alle ſechs Wochen ſoll der Katechismus einmal durchgenommen ſein. Schreiben und Rechnen tritt ganz nebenſächlich auf. Die Schulen ſtehen ganz unter der Oberaufſicht der kirchlichen Behörden.

Aber ſchon weiſt das Landſchul-Reglement über ſich hinaus. Es deutet wenigſtens die Nothwendigkeit eines auch dem bürgerlichen Leben dienenden Unterrichts an, wie es denn in der Einleitung den Zweck ſetzt: geſchicktere und beſſere Unterthanen zu bilden. Auch iſt wohl zu beachten, daß es nicht von der oberſten kirchlichen Behörde, dem Obercenſiſtorium, ſondern vom Landesherrn mit Gegenzeichnung eines Staatsminiſters erlaſſen worden iſt. Inſofern weiſt es auf eine neue Zeit hin, bahnt es dieſelbe auch an. —

Die übrigen Erlaſſe Friedrichs II. ſind theils ſchon oben erwähnt, theils gehören ſie der folgenden Periode an, die wir im nächſten Aufſatze zu beſprechen haben werden.

(Schluß folgt.)

V.

Mancherlei.

1. Die Jacobſonſchule zu Seeſen am Harz wird geſchildert von dem Director der Anſtalt, Dr. Arnheim, einem treuen und thätigen Mitgliede der allgemeinen deutſchen Lehrerverſammlung, und zwar in einer beſonderen Broſchüre, die bereits in zweiter Auflage erſchienen iſt. Die Schrift iſt geſchmückt mit

dem Bildniſſe des Gründers der Anſtalt, Israel Jacobſon. Als echter Jünger Moſes Mendelſohns ſuchte dieſer humane Mann ſein confeſſionell-religiöſes Denken an die moderne Philoſophie zu knüpfen und mit dieſer zu verſchmelzen. In Jacobſon — ſo bezeugt Arnheim — hatte ſich der Jude zum Menſchen entfaltet, hatte ſich das Confeſſionelle zum Humanen verklärt, ohne daß der Grundzug ſeines Weſens dadurch wäre verwiſcht worden. Geboren wurde dieſer Mann zu Halberſtadt am 17. October 1768. Eine ſtreng religiöſe Erziehung, die der nach vielen Seiten hin höchſt begabte Knabe im Elternhauſe genoß, arbeitete hin auf den zukünftigen Rabbiner. Da fielen dem jungen Menſchen die Schriften Mendelsſohns in die Hände, und damit erhielt er eine geiſtige Mahnung, die ſeinem innerlichen Leben eine ganz andere, als die von ſeinen Eltern beabſichtigte Richtung und ſeinem Leben eine ganz neue Wendung gab. Er trat hinüber in das geſchäftliche Leben, gründete in Braunſchweig ein beſonderes Handlungshaus, erwarb ſich als Geſchäftsmann einen ſoliden Ruf, anſehnliches Vermögen und zugleich das Vertrauen und Wohlwollen des Herzogs Carl Wilhelm Ferdinand. Als Mann von Bedeutung trat er ein für die Verbeſſerung der Zuſtände ſeiner Glaubensgenoſſen. „In der feſten Ueberzeugung, daß der einzige Weg zur durchgreifenden Umbildung einer größeren Gemeinſchaft die Erziehung der Jugend ſei, gründete er 1801 die nach ihm genannte Jacobſon-Schule zu Seeſen“ und beſtimmte die ganze Anlage der Anſtalt bis ins Einzelne hinein. Zugleich ergriff er jede Gelegenheit, um den Einwohnern der Stadt Seeſen wohlzuthun, und dieſe genießen noch heute die Früchte ſeiner Saat. Ueberhaupt zeichnete er ſich aus durch großartige Liebesthaten, auf welche die Rückſicht auf die Confeſſion keinen Einfluß auszuüben vermochte. In richtiger Anerkennung ſeiner Verdienſte wurden ihm große Ehren und hohe Würden zu Theil. Geſegnet und hochgeachtet von Vielen ſchied er im September 1828 aus dem Leben.

Seine hervorragendſte Stiftung, die Jacobſonſchule, beſteht und blüht — ein ſchönes, lebendiges Denkmal auf ſeinem Grabe. — Sie iſt zunächſt für jüdiſche Kinder beſtimmt,

nimmt aber auch Chriſtenkinder auf, denn „nur Vereinigung, rege, innige Gemeinſchaft zwiſchen den Söhnen der Chriſten und Israeliten in den Unterrichtsſtunden, Gemeinſchaft bei Tiſche und dem lauteren Genuſſe der Freude, Gemeinſchaft bei Spielen, gemeinſchaftliche Ordnung und Pünktlichkeit in allen Arbeiten, Zuſammenwohnen, Gemeinſchaft jüdiſcher und chriſtlicher Lehrer — nur dieſes ſchien das wichtige Mittel zu ſein, das die Gefühle beider Parteien allmählich von der alten, grellen Glaubensſpannung entwöhnen, das ihre Geſinnung wie ihren Umgang einander näher bringen und ihnen die Grundſätze der Toleranz beinahe mit der Muttermilch eingeben mußte. — Jene Vereinigung, an welcher meine Erziehungsanſtalt arbeitet (Worte Jacobſons), erſtreckt ſich auf die Gemeinſchaft des Umgangs, auf die Ineinanderſchmelzung der Sitten, auf die Gleichheit der Menſchenpflichten, auf die gemeinſame Bildung des künftigen Bürgers.“ — Solche humane Grundſätze, in denen allein Heil für unſere Zeit zu ſuchen iſt und von denen die Denkenden und wahrhaft ihre Zeit Verſtehenden niemals ablaſſen dürfen, werden jetzt leider noch immer von einer maßgebenden Regierung ſcheel angeſehen, und man benutzt die militäriſchen Berechtigungen, um ihre Ausführung zu verhindern, den Confeſſionalismus und die daraus hervorgehenden Scheidewände innerhalb der Nation wieder aufzurichten. Mit dem Streben nach äußerer Einigung contraſtirt ſeltſam die Neigung, der inneren Einigung Deutſchlands die ſchlimmſten Hinderniſſe in den Weg zu legen. Wann werden endlich dieſe craſſen Widerſprüche aufhören; wann wird man anfangen, durch Maßregeln und Thaten zu beweiſen, daß man ſeine Zeit vollſtändig begriffen hat und nicht mit der einen Hand wieder einreißen darf, was man mit der andern aufgebaut hat?!

Möge die Jacobſonſchule allezeit bleiben, was ſie iſt: allgemeine Volks- und höhere Bürgerſchule! Im Zeitraume von 1801—1838 waren 282 Knaben in der Anſtalt erzogen worden und 192 hatten freien Unterricht erhalten; von dieſen 474 Knaben gehörten 171 der chriſtlichen Religion an. Schauerlich, ihr Dunkelmänner und Rückwärtsler, aber wahr! Als Zweck

der Anſtalt wird hingeſtellt: „Durch Erziehung und Unterricht in den Pfleglingen einen ſolchen Grund zu legen, daß ſie als ſittlich gute Menſchen und praktiſch tüchtige Bürger dereinſt in ihren verſchiedenen Berufsarten würdig daſtehen.“ Die Anſtalt iſt eine allen Religionsparteien ohne Unterſchied zugängliche, ſimultane Erziehungsanſtalt, welche der phyſiſchen, religiös-ſittlichen und intellectuellen Ausbildung der Zöglinge eine gleichmäßige Sorgfalt widmet. Den confeſſionellen Anforderungen wird durch beſondern Religionsunterricht „Rechnung getragen.“ Das Braunſchweigiſche Miniſterium führt die Oberaufſicht; unmittelbar geleitet wird die Anſtalt durch ein beſonderes Curatorium. Es ſind 30 Freiſtellen vorhanden, von denen jährlich 6—10 beſetzt werden. Der Andrang zu dieſen Stellen iſt ſehr groß, und ihre Zahl ſteht in keinem Verhältniſſe zu dem Bedürfniſſe. Dr. Arnheim empfiehlt Erweiterung auf dem Wege der Wohlthätigkeit. Vom Jahre 1838 bis Oſtern 1867 ſind 711 Knaben im Hauſe erzogen und 733 außerdem in der Anſtalt unterrichtet worden. Von dieſen 1444 Schülern haben 719 der chriſtlichen Confeſſion angehört. — Wir hätten nicht übel Luſt, noch eingehendere Mittheilungen über die Stiftung zu machen, müſſen aber des Raumes halber auf das genannte Schriftchen hinweiſen, das durch Vieweg in Braunſchweig zu beziehen iſt. Der Lehrplan entſpricht dem einer höheren Bürgerſchule. Das Latein iſt facultativ. — Der Geiſt, welcher die Jacobſonſchule ins Leben gerufen hat, wird nicht allein dieſe Anſtalt erhalten, — nein, ihm gehört die Zukunft ganz und gar.

2. Zur Geſchichte der pädagogiſchen Seminare an Univerſitäten. Leipzig, im Juni 1868. Als ein Seitenſtück zu dem mit großem Beifalle aufgenommenen Vortrage, welchen der Redacteur der Rheiniſchen Blätter auf der letzten allgemeinen deutſchen Lehrerverſammlung gehalten hat und in welchem pädagogiſche Facultäten auf den Univerſitäten gefordert worden ſind, dürfte die Geſchichte des Leipziger pädagogiſchen Seminars zu betrachten ſein, das nach ſechsjährigem Beſtehen und bei fortwährend ſteigender Frequenz nahe daran iſt, aus Mangel an

Subsistenzmitteln einzugehen. Bekanntlich wird auf keiner deutschen Universität etwas Ordentliches für die Pädagogik gethan, denn daß die Anfertigung von pädagogischen Abhandlungen, welche an einigen Orten verlangt werden, sowie eine gelegentliche, selten wiederkehrende Uebungsstunde an einem Gymnasium oder an einer Realschule zur Heranbildung tüchtiger Pädagogen nicht hinreicht, wird jeder, ja sogar mancher Mitarbeiter der in dieser wie in mancher anderen Frage auf ziemlich veraltetem Standpunkte stehenden Schmid'schen Encyclopädie zugeben müssen. Es sind daher gegenwärtig nur die von Herbartianern gegründeten academischen pädagogischen Seminare, welche ihrerseits diese so fühlbare Lücke auszufüllen bemüht gewesen sind. Während aber das eine dieser Seminare, das Jenaische, nach 22jährigem glücklichen und segensreichen Bestehen durch den Wegzug Stoys einging, ohne daß, soviel uns bekannt, von Seiten der Jenaer Universität irgendwie ein Ersatz geschaffen worden ist, hat die sächsische Regierung wohlweislich dafür gesorgt, daß auch das andere Herbart'sche Seminar, das von Ziller in Leipzig begründete, allmählich zu Grunde gehe. Nicht allen Lesern dieses Blattes dürfte die Geschichte des zuletzt genannten Seminars bekannt sein. Wir theilen daher folgende einer Denkschrift des Buchhändler Gräbner, des hochverdienten Cassirers des Uebungsschulvereins, entlehnte Notizen mit.

Es war im Herbste 1861, als ein Kreis von Leipziger Lehrern einen Verein für Gründung einer Uebungsschule für Studirende nach dem Muster der mit der Universität Jena verbundenen Seminarschule des Prof. Stoy stiftete. Bis Ostern 1862 war, nachdem Diesterweg dem Unternehmen seine Zustimmung ertheilt hatte und ein auch von dem weithin bekannten Schuldirector Vogel unterstützter Aufruf erlassen worden, bereits soviel Geld zusammengebracht, daß nach mühsam erlangter Concession von Seiten der Regierung die Schule vorläufig mit einer Classe von 20 Schülern eröffnet werden konnte. Waren es auch vorerst nur vier Studirende, die unter specieller Leitung Zillers und eines angestellten Oberlehrers den Unterricht ertheilten, so stieg doch die Zahl der Practikanten binnen Jahresfrist auf 17

und wurde, um dieſelben beſchäftigen zu können, Oſtern 1863 eine zweite Claſſe von 24 Kindern errichtet. Dadurch ſtieg freilich der jährliche Geldaufwand ſo bedeutend, daß die Mittel des Vereins ſchlechterdings nicht ausgereicht haben würden, wäre ihm nicht von Seiten der Stadt unter ehrender Anerkennung ſeiner Beſtrebungen ſowie der Einrichtungen ſeiner Schule ein jährlicher Zuſchuß von 100 Thlr. verwilligt worden. Durch abermalige Steigerung der Practikantenzahl, durch unabweisliche Schulbedürfniſſe und durch die Nothwendigkeit, die Summe geſicherter Einnahmen zu erhöhen, ſah ſich der Vorſtand genöthigt, auch den Senat der Univerſität um Gewährung einer jährlichen Unterſtützung zu bitten. Allein dieſer lehnte das Geſuch ab, nicht weil er den Nutzen der Uebungsſchule für Studirende verkannt hätte, ſondern angeblich weil dieſe Schule nicht officiell mit der Univerſität verknüpft war. Der wahre Grund dieſer Ablehnung dürfte aber wohl darin zu ſuchen ſein, daß das Cultusminiſterium zu Michaelis 1862 wider alle Erwartungen der betheiligten Kreiſe dem früheren Director einer Dresdener Realſchule, Herrn Dr. Maſius, die Profeſſur der Pädagogik übertragen hatte und dieſer jetzt im Begriff war, ein officielles pädagogiſches Seminar zu errichten.

Trotz dieſer für das Gedeihen der Ziller'ſchen Uebungsſchule höchſt ungünſtigen Wendung der Dinge hob ſich die Zahl der Mitglieder um ein Bedeutendes. Ja ſelbſt dann, als das Maſius'ſche Seminar, mit den größten Vortheilen ausgeſtattet, als königliches auftrat, wurde jene Frequenz nicht nur keine geringere, ſondern ſogar eine größere, denn ſie ſchwankte immer zwiſchen 25 und 30, ſo daß bis Oſtern 1867 an 120 Studirende, Schulamtscandidaten und Lehrer das Ziller'ſche Seminar und die damit verbundene Uebungsſchule zu ihrer Ausbildung benutzt haben.

Vielleicht erſetzt aber das königliche Seminar das Privatſeminar des Herrn Prof. Ziller, ſo daß das Eingehen des Letztere nnicht ſonderlich zu beklagen wäre. Vergleichen wir zu dieſem Zwecke an der Hand der oben genannten Denkſchrift beide Se-

minare mit einander. Das Königl. Seminar fordert von ſeinen Mitgliedern

1) Theilnahme, reſp. Beiwohnung an einer wöchentlichen theoretiſchen und

2) an einer praktiſchen Uebung;

3) in jedem Semeſter mindeſtens eine ſchriftliche Abhandlung.

4) Vorbereitung auf eine Lehrſtunde, die indeß, da jedes Mitglied während eines Semeſters nur einmal an die Reihe kommt, kaum zu nennen iſt.

Dagegen fordert das Ziller'ſche Seminar von allen ſeinen Mitgliedern

1) Beſuch eines allwöchentlichen Theoretikum;

2) von den Befähigteren theoretiſche Arbeiten als Grundlage für das Theoretikum;

3) von Allen Beſuch eines allwöchentlichen Practikum, d. i. zweier unmittelbar auf einander folgenden ſelbſtändigen Lehrſtunden, die in Gegenwart des ganzen Seminars abgehalten werden;

4) mündliche wie ſchriftliche Kritiken der Praktiken;

5) Theilnahme an einer wöchentlichen Conferenz zur Beſprechung der Uebungsſchulangelegenheiten im Allgemeinen;

6) Hoſpiz in der Schule;

7) Durchſicht der Materialienbücher;

8) Aus- oft auch Umarbeitung von methodiſchen Präparationen;

9) Ertheilung von wöchentlich wenigſtens zwei Unterrichtsſtunden;

10) Ausführliche Berichte über die gehaltenen Stunden in den Claſſen- und Hoſpizbüchern.

Dieſe Vergleichung bedarf keines beſonderen Commentars, zumal wenn man noch in Erwägung zieht, daß Ziller außerdem für eine gründliche philoſophiſche Durchbildung der ihm nähertretenden Studirenden ſehr beſorgt iſt. Thäte er hierin weniger vielleicht würde er in Dresden eher eine persona grata ſein. Hierzu kommt, daß er, wie aus ſeiner „Grundlegung für den erziehenden Unterricht" deutlich erhellt, auf eine Reform des gegenwär-

tigen höheren wie niederen Schulweſens hinarbeitet, ein Beginnen, das ihm hohen Orts wohl ebenfalls ſehr verargt werden mag. Kurz, die Ziller'ſche Uebungsſchule bekommt keine Unterſtützung, während das Königl. Seminar glänzend dotirt iſt und jedes Mitglied deſſelben unter anderem ein jährliches Stipendium von 40 Thlr. erhält.

Was ſollte aber nun der Uebungsſchulverein, dem ſich bei allem Geldmangel mehr und mehr die Nothwendigkeit zur Errichtung einer dritten Claſſe aufdrängte, thun? Noch ſtand ihm der Weg des Landtags offen. Ohne Zaudern betrat er ihn im Jahre 1867. Er reichte eine Petition um Gewährung einer jährlichen Unterſtützung von 600 Thlrn ein. Ein Gleiches erbaten für denſelben ca. 30 Practikanten der Ziller'ſchen Uebungsſchule, welche in einer ſehr trefflichen Auseinanderſetzung den Nutzen des Ziller'ſchen Seminars darlegten. Der Landtag, anfangs geneigt, auf die Sache einzugehen, gab ſchließlich der Regierung, die inzwiſchen durch einen „Sachkundigen" nämlich den Herrn Geh. Kirchenrath Dr. Hoffmann die Uebungsſchule einer „genauen" Prüfung hatte unterwerfen laſſen, nach und die Bitte des Uebungsſchulvereins wanderte auch hier — zu den Acten.

So ſteht die Sache gegenwärtig. Univerſität, Miniſterium und Landtag thun nichts zur Unterſtützung der Ziller'ſchen Uebungsſchule. Eine academiſche Bildungsſtätte für Lehrer an höheren und niederen Schulen — in ihrer Art die einzige, welche es jetzt noch giebt — iſt dem Eingehen nahe. Noch wird ſie gehalten von Leipzigs Bürgern und dem Opfermuthe Einzelner. Doch wie lange?

Ich ſchließe hier meinen Bericht. Intereſſant dürfte es jedoch noch für die zahlreichen Leſer dieſes Blattes ſein, zu hören, was der „Sachkundige" des ſächſiſchen Cultusminiſteriums an der Ziller'ſchen Uebungsſchule auszuſetzen gehabt und was die Herren Prof. Dr. Stoy in Heidelberg, Director Dr. Kern in Berlin und der Gymnaſialdirector Dr. Hollenberg in Saarbrück darauf geantwortet haben. Hierüber jedoch ein andermal.

3. Neueſte Auslegung der Regulative. Das „Centralblatt für die geſammte Unterrichtsverwaltung in Preußen“ bringt im Januarheft 1868 eine „Beleuchtung eines Gutachtens des Lüneburger Lehrervereins über die preußiſchen Regulative“, mit folgender Einleitung: „Die von einem Lehrerverein aus einem neuerworbenen Landestheile ausgegangene Beurtheilung der drei Preußiſchen Regulative erfordert zwar „zunächſt“ keine amtlichen Maßregeln. Gleichwohl erſchien eine Beleuchtung derſelben wünſchenswerth.“ U. ſ. w.

Wir wollen „zunächſt“ dieſe Beleuchtung keiner näheren Beleuchtung unterziehen, ſondern nur einige Proben „zur wünſchenswerthen Orientirung“ hier mittheilen.

Das erſte Regulativ ſagt bekanntlich: „Ausgeſchloſſen von dieſer Privatlectüre (der Seminariſten) muß die ſogenannte claſſiſche Litteratur bleiben.“ Die „Beleuchtung“ ſagt hierzu: „Was dagegen die Privatlectüre der Claſſiker anlangt, ſo erklärt das Miniſterial-Reſcript vom 16. Februar 1861 ausdrücklich „daß nicht unſere Nationallitteratur, ſondern nur dasjenige von dem Seminar-Unterricht in der Privatlectüre der Zöglinge ausgeſchloſſen werden muß, was zu ſeinem Verſtändniß Kenntniſſe und diejenige Bildung verlangt, welche durch die ſogenannten claſſiſchen Studien erworben werden.“ —

„Ebenſo will, recht verſtanden, der Satz: „Theoretiſche Kenntniß der Grammatik wird von der Volksſchule nicht gefordert,“ keineswegs alle grammatiſchen Kenntniſſe, und der Satz: „In der einklaſſigen Volksſchule iſt ein abgeſonderter Unterricht im Anſchauen, Denken und Sprechen nicht an der Stelle“ keineswegs den vereinigten Sach- und Sprachunterricht, der etwa an den Winckelmann'ſchen Bildern geübt wird, aus der Schule ſchaffen; ſondern beides nur auf die rechte Art und Weiſe und auf das rechte Maß zurückführen.“

Das iſt doch eine gelungene Auslegung!

Ob aber die Lehrer aus den neuerworbenen Landestheilen dadurch werden überzeugt werden, iſt freilich fraglich, ebenſo wie es unwahrſcheinlich erſcheint, daß man dieſelben durch rhetoriſche Wendungen gewinnt, wie folgende: „Um jedoch der

Wahrheit den Weg zu bahnen, ist es Pflicht, alles Irrthümliche, alles Mißverstandene, alle absichtliche oder unabsichtliche Selbsttäuschung aus dem Wege zu räumen.“ —

„Auch das möchten wir nur als ein Mißverständniß, nicht als einen Characterfehler der Beurtheilenden ansehen, wenn sie meinen, es sei „entwürdigend für den Lehrerstand und für die Schule nicht heilsam, daß der Pfarrer für das Bibellesen die Auswahl zu treffen habe;“ wir müßten sonst für diese Behauptung einen Ausdruck gebrauchen, den wir lieber unterdrücken.“

Eine solche demonstratio ad hominem ist jedenfalls schlagend. ff.

VI.

Verzeichniß eingesandter Schriften.

1. Allgemeine Chronik des Volksschulwesens. Herausgegeben von Ludwig Wolfram, Seminaroberlehrer in Borna. Dritter Jahrgang. Altona 1867. Haendcke und Lehmkuhl. (166 S. Preis 12 Sgr.)
2. Auswahl Klopstock'scher Oden. Mit Biographie des Dichters, Angabe des Versmaßes, einer Uebersicht des Inhalts mit kurzen Anmerkungen. Zum Gebrauche für Schulen herausgegeben von Dr. Eduard Grosse. Aschersleben, L. Schnock. (58 S. Miniatur. Preis 5 Sgr.)
3. Deutsches Volksgesangbuch. Herausgegeben von Ludwig Erk. Neue verbess. u. verm. Aufl. Berlin 1868, Otto Janke. (349 S. Miniat.)
4. Die Schule und ihr Einfluß auf die Gesundheit. Vortrag, gehalten im Gewerbeverein zu Reutlingen im Januar 1868 von Albert Siegel, Dr. med. Reutlingen 1868, Selbstverlag des Reutlinger Gewerbevereins. (44 S. 8.)
5. Zehnter Bericht der Buchhändler-Lehranstalt zu Leipzig über das Biennium Ostern 1866 bis dahin 1868. Von Dr. Justus Adolf Braeutigam, Director. Leipzig 1868. Inhalt: 1) Zur Geschichte des Zeitungswesens bei den Römern. Von Dr. Braeutigam. 2) Schulnachrichten.
6. Das Bibellesen in der Volksschule nebst einem Lehrplan für Combination des Bibellesens mit dem Katechismus-Unterrichte und ausgeführten Beispielen für die Behandlung. Von K. Kalcher, Oberlehrer. Wittenberg 1868, R. Herrosé. (115 S. 8. Preis 14 Sgr.)

7. Leitfaden für den Unterricht in der Geſchichte mit beſonderer Berückſichtigung der neueren deutſchen Geſchichte für mittlere Gymnaſialklaſſen oder lateiniſche Schulen, Realſchulen und Töchteranſtalten bearbeitet von Wilhelm Müller, Profeſſor am Gymnaſium zu Tübingen. Mit einem Vorwort von Prof. Dr. Hirzel in Tübingen. Fünfte, verbeſſerte und vermehrte (bis zum Jahre 1867 fortgeſetzte) Auflage. Heilbronn 1868, Albert Scheurlen (307 S. gr. 8.)
8. Deutſcher Räthſelſchatz für Haus und Schule, nach Altersſtufen geordnet und in ſechs Bücher gebracht von K. L. Fr. Mezger, Prof. am philol. theol. Seminar zu Schönthal im Königreich Württemberg. 2 Bände. Ebendaſ.
9. Grundriß der Naturgeſchichte. Ein Leitfaden für den Unterricht an Gewerbe-, Latein- und Präparandenſchulen, ſowie verwandten Lehranſtalten. Von Dr. S. Ruchte. II. Theil: Botanik. Mit 159 zwiſchen den Text gedruckten erläuternden Abbildungen. Roſenheim 1868, E. Huber. (263 S. gr. 8.)
10. Lehrbuch der anorganiſchen Chemie nach den neueſten Anſichten der Wiſſenſchaft, auf rein experimenteller Grundlage. Für höhere Lehranſtalten und zum Selbſtunterricht methodiſch bearbeitet von Dr. Rudolph Arendt, Lehrer der Chemie an der öffentlichen Handelslehranſtalt zu Leipzig und Redacteur des chemiſchen Centralblattes. Enthaltend 291 Verſuche, illuſtrirt durch 246 in den Text eingedruckte Holzſchnitte. Leipzig 1868, Leopold Voß. (507 S. Lexiconformat.)
11. Organiſation, Technik und Apparat des Unterrichts in der Chemie an niederen und höheren Lehranſtalten. Eine Ergänzungsſchrift zu des Verfaſſers Lehrbuch d. anorganiſchen Chemie. Ebd. (135 S. Lex.-Form.)
12. Sammlung gemeinverſtändlicher wiſſenſchaftlicher Vorträge von Rud. Virchow und Fr. v. Holtzendorff. Berlin, A. Chariſius.
    Heft 45: Altes und Neues aus Farbenchemie und Färberei. Von Dr. P. A. Bolley.
    Heft 46: Naturforſchung und Hexenglaube. Von Wilh. v. Waldbröhl.
    Heft 47: Das rothe Kreuz im weißen Felde. Von Dr. Rob. Volz.
13. Einleitung in die deutſche Dichtung. Ein Hülfsbuch für Freunde der Poeſie, ſowie insbeſondere für Volksſchullehrer und die Oberklaſſen höherer Lehranſtalten. Herausgegeben von W. Dietlein, Lehrer an der höheren Töchterſchule in Quedlinburg. Braunſchweig 1868, Alfred Bruhn. (218 S. 8. Preis 26 Sgr.)
14. Kindergärten, ein Bedürfniß der Gegenwart. Von Georg Wiedemann, Lehrer in Dillingen. München 1868, Hermann Many. Der Ertrag dieſer Schrift iſt für wohlthätige Zwecke beſtimmt. (36 S. 8.)
15. Heimathskunde des Regierungsbezirkes Erfurt, nebſt einem geographiſch-geſchichtlichen Abriſſe der Provinz Sachſen und der angrenzenden thüringiſchen Staaten. Für den practiſchen Schulgebrauch bear-

beitet von W. Armſtroff und Ch. Böhme, Lehrern zu Erfurt. Erfurt 1868, E. R. Thomaß.

16. Gradnetz-Atlas über alle Theile der Erde. Mit ſpecieller Berückſichtigung von E. von Sydow's Schulatlas. Erſte Hälfte, 13 Kartennetze enthaltend. Zweite Auflage. Celle 1868, Schulze'ſche Buchhdlg.
17. Sammlung engliſcher Schriftſteller mit deutſchen Anmerkungen herausgegeben von Ludwig Herrig. Macbeth von William Shakeſpeare. Erläutert von Ludwig Herrig. Ebendaſ. (110 S. Preis 7½ Sgr.)
18. Deutſches Schulliederbuch für Stadt und Land. Herausgegeben von W. Märtens, A. Mayer und J. Schäkel, Lehrern an der Bürgerſchule in Celle. Ebendaſ. (Ausgabe ohne Noten 1½ Sgr., mit Noten 5 Sgr.)
19. 300 Aufgaben für den Unterricht in der deutſchen Sprach- und Aufſatzlehre zur Selbſtbeſchäftigung der Kinder in Volksſchulen. Von J. Wendt, Lehrer an der Bürgerſchule zu Celle. Vierte verbeſſ. Aufl. Ebendaſ. (100 S. 8. Preis 5 Sgr.)
20. Rechenbuch für Elementarſchüler. Von J. Wendt, Lehrer an der Bürgerſchule zu Celle. Erſtes Heft. 1130 Aufgaben zum Tafelrechnen mit 91 Wiederholungsexempeln. Nebſt einem Anhange: Das Wichtigſte aus den Münz- und Gewichtsverhältniſſen in Hannover, ſowie einer Münzvergleichungsüberſicht. Vierte Aufl. Ebd. (32 S. 8.)
21. Leicht ausführbare vierſtimmige Lieder (Sopran, Alt, Tenor, Baß) zum Gebrauch für Gymnaſien, Realſchulen und Geſangvereine componirt von C. Kuntze, Op. 129. Aſchersleben, L. Schnock. (32 S. 8. Preis 5 Sgr.)
22. Die Choralfiguration, theoretiſch-praktiſch, (Choralfigurationen von J. Seb. Bach, dem Verfaſſer und andern Componiſten) für das Studium und den Gebrauch beim Gottesdienſte. Von Friedrich Wilhelm Sering, königl. Muſikdirector. Gütersloh, C. Bertelsmann. (Erſtes Heft 20 Sgr., zweites Heft 25 Sgr., beide Hefte zuſammen 1 Thlr. 15 Sgr.)
23. Programm der höheren Mädchenſchule zu Darmſtadt Oſtern 1868. Inhalt: 1) Der neue Lehrplan. 2) Schulnachrichten. 3) als Beigabe: Ueber weibliche Bildung, von Dr. Fridolin Wagner.
24. Die höchſte Aufgabe der Volksſchule. Eine Schrift für Lehrer und Schulfreunde von Dr. Carl Pilz, Lehrer an der IV. Bürgerſchule und am Geſammtgymnaſium in Leipzig. Leipzig und Heidelberg 1868, C. F. Winter. (30 S. 8.)
25. Lehrerberuf und Lehrerfeminar. Pädagogiſches Glaubensbekenntniß bei Eröffnung des erſten Lehrerfeminars für das evang. Oeſterreich in Bielitz am 9. December 1867, ausgeſprochen von dem derzeitigen Director Carl Volkmar Stoy. Dr. theol. und phil., Profeſſor der Pädagogik an der Univerſität Heidelberg, großh. ſächſ. Schulrath,

Ritter des kaiſ. ruſſiſchen St. Annen-Ordens III. Claſſe. Wien 1868, Carl Fromme. (16 S. 8.)

26. Sänger- und Turnermarſch für Gymnaſien und Realſchulen componirt von C. Kuntze. Aſchersleben, L. Schnock. (Op. 126. Pr. 3 Sgr.)
27. Statuten des ſächſ. Seidenbauvereins. Leipzig 1868, Alex. Waldow.
28. Die Union im Sinne ihres Gründers. Predigt am Jubelfeſte der Reformation und der Union am 20. Sonntage nach Trinitatis 1867 gehalten von Wilhelm Müller, Prediger an der Jeruſalemskirche zu Berlin. Berlin 1867, Franz Lobeck. (15 S. 8.)
29. Der Elementar-Zeichenunterricht nach Dictaten, allein mögliche Unterrichtsmethode im eng zugemeſſenen Raume der Volksſchule. Dargeſtellt nach eigener Erfahrung von C. Glinzer. Caſſel 1868, Carl Luckhardt. (24 S. 8. Nebſt Figurentafel.)
30. Der Zeichenunterricht in der Volksſchule. Nothwendigkeit einer Reform deſſelben. Der ſiebzehnten deutſchen Lehrerverſammlung gewidmet von C. Glinzer. (Flugblatt.)
31. Die Jacobſonſchule zu Seeſen am Harz. Von Dr. Arnheim, Director der Anſtalt. Zweite Auflage. Mit dem Portrait des Gründers der Anſtalt. Braunſchweig 1867, in Commiſſion bei Vieweg und Sohn. (51 S. 8.)
32. Deuxième rapport sur l'imprimerie en relief fondée à l'asile des aveugles de Lausanne par Henri Hirzel. Du 30 septembre 1861 au septembre 1867. Lausaune 1868, imprimerie Georges Bridel. (88 S. 8.)
33. Die Schulpflegeämter.. Ein Weck- und Mahnruf von Eduard Sack. Separatabdruck aus der „Zukunft." Berlin 1868, E. Kieckebuſch. (16 S. 8. Preis 2½ Sgr.)
34. Ziele und Wege der weiblichen Erziehung nach den Anforderungen der Gegenwart. Ein Beitrag zur Löſung der Frauenfrage von Marie Stoephaſius, Schulvorſteherin. Berlin 1868, Wiegandt und Grieben. (73 S. Miniat. Preis 10 Sgr.)
35. Die religionsloſe Schule der Niederlande und ihre Früchte. Von F. W. S. Schwarz, Prediger. Ebendaſ. (74 S. Miniat. Preis 6 Sgr.)
36. Der rationelle Schultiſch als das hauptſächlichſte Verhütungsmittel der ſchlechten Bruſtentwicklung, der ſchlechten Haltung und der Rückgratsverkrümmung von J. Frey, Dr. med. et chirurg., Vorſteher des gymnaſtiſch-orthopädiſchen Inſtituts und Mitglied der Bezirksſchulpflege in Zürich. Mit 8 lithographirten Tafeln. Zürich 1868, Cäſar Schmidt. (48 S. 8. Preis 2 Fr.)
37. Schulen für ſchwachbefähigte Kinder. Erſter Entwurf zur Begründung derſelben von Heinrich Ernſt Stötzner, Taubſtummenlehrer zu Leipzig. Leipzig und Heidelberg 1864, C. F. Winter. (43 S. 8.)

38. Altes und Neues aus dem Gebiete der Heilpädagogik. Von Heinrich Ernſt Stötzner. Leipzig 1868, Julius Klinkhardt. (86 S. 8.)
39. Grundriß der phyſiſchen Anthropologie als Grundlage der Erziehungslehre. Von Dr. med. O. Dreßler. Ebendaſ. (135 S. 8.)
40. Weltgeſchichte in Biographien. Für Volksſchulen bearbeitet von Hermann Lahrſſen. Zweiter Theil: Alte deutſche und mittlere allgemeine Geſchichte bis Ende der Hohenſtauffenzeit. Ebdaſ. (263 S. 8.)
41. Pädagogiſche Vorträge und Abhandlungen in zwangloſen Heften. Zweiter Band. I. Die Volkswirthſchaftslehre als Unterrichtsgegenſtand auf höheren und niederen Schulen. Vor Dr. H. Coutzen Ebendaſ. (40 S. 8.)
42. Die Fibel oder Schreib-Leſe-Schule. Von Heinrich Solger, Schulvorſteher in Gräfendorf bei Gmünden. Würzburg 1866, J. Staudinger. (76 S. 8.)
43. Leſebuch für die Unterklaſſen der Volksſchulen, oder Leſeſtoffe im Dienſte des Anſchauungsunterrichts. Von Heinrich Solger. I. Theil: Das Nähere. Für das zweite Schuljahr. II. Theil: Das Entferntere. Für das dritte Schuljahr. Ebendaſ.
44. Gelegenheitsgeſänge bei Namens- und Geburtstagen, Huldigungen, Empfangs-, Vorſtellungs- und Abſchiedsfeierlichkeiten, bei Trauungen und Begräbniſſen von Joſeph Lutz. Ebend.
45. 17 Orgelſtücke zum Gebrauche beim Gottesdienſte componirt von Joſeph Lutz, Generalbaßlehrer am königl. Schullehrerſeminar. Ebd.
46. Hülfsbuch beim bibliſchen Geſchichtsunterricht. Bearbeitet von C. F. Kortenbeitel, Lehrer an der Schule zu Groß-Schönebeck. Zweite Auflage. Berl. 1868, Adolph Stubenrauch. (155 S. 8. Pr. 5 Sgr.)
47. Vorſchule der Litteraturgeſchichte für Schulen, vornehmlich höhere Töchterſchulen und gehobene Bürgerſchulen. In drei Stufen. Von Karl Theodor Kriebitzſch, Director der höheren Töchterſchule in Halberſtadt. Ebendaſ. (339 S. 8. Preis 22½ Sgr.)
48. 30 neue Schullieder für Knaben, als Ergänzung zu jedem Liederbuche der unteren Klaſſen höherer Lehranſtalten und der Oberklaſſen unſerer Volks- und Bürgerſchulen componirt und arrangirt von Friedrich Gartz. Op. 7. Ebend. (20 S. 8. Preis 3 Sgr.)
49. Uebungsbuch zum Ueberſetzen aus dem Deutſchen ins Lateiniſche, beſonders für Real- und höhere Bürgerſchulen von Dr. H. Beck. Abtheilung für Quarta. Ebend. (104 S. 8. Preis 8 Sgr.)
50. Noël's franzöſiſche Unterrichtsbriefe. 20 und 21.
51. Theologiſches Univerſal-Lexicon. 4. Lieferung. Elberfeld 1868, R. L. Friedrichs (Jede Lieferung 5 Sgr.)
52. Die Vorſtellungen im Geiſte des Menſchen. Von Profeſſor Ed. Blawsky. Berlin 1868, Harrwitz und Goßmann. (136 S. 8.)
53. Raumberechnungen für Bürger- und Landſchulen. Bearbeitet von

L. Fritze, Lehrer am Königl. Schullehrerſeminar zu Oranienburg. Mit eingedruckten Holzſchnitten. Brandenburg 1868, Adolph Müller. (16 S. 8. Preis 1½ Sgr.)

54. Sammlung gemeinverſtändlicher wiſſenſchaftlicher Vorträge, herausgegeben von Rud. Virchow und Fr. v. Holtzendorff. Berlin, A. Charisius.

Heft 49: Machiavelli von C. Twesten.

Heft 50: Ueber die Schnelligkeit unſeres Empfindens und Wollens. Von W. v. Wittich.

Heft 51: Die Weltſtädte in der Baukunſt. Von F. Adler.

55. Vierſtimmiges Choralbuch nach den älteſten und neueſten Quellen für Orgel, Harmonium, Clavier und Sängerchöre bearbeitet und herausgegeben von J. M. Anding, Seminarlehrer. Op. 15. 3. Lieferung. Hildburghauſen, F. W. Gadow und Sohn.

56. Die brandenburgiſch-preußiſche Geſchichte für die Jugend des preußiſchen Vaterlandes erzählt von Karl Friedrich Wagner. Siebente Auflage. Schwiebus 1868, C. Wagner. (76 S. kl. 8. Preis 3 Sgr.)

57. Dr. A. Brecher's Darſtellung der territorialen Entwicklung des brandenburg-preußiſchen Staats von 1415 bis jetzt. Berlin 1868. Dietrich Reimer. (Preis 6 Sgr.)

58. Liederbüchlein für die Jugend. Geſammelt und herausgegeben von J. M. Anding, Seminarlehrer. Für Kinder von 7—9 Jahren. Hildburghauſen 1868, F. W. Gadow u. Sohn. (1. Heft. Pr. 1½ Sgr.)

59. Ueber die Förderung des guten Geſchmacks mit beſonderer Rückſicht auf Hamburg. Im Eingang einige ſtiliſtiſche Bemerkungen. Von Dr. A. Stuhlmann. Hamburg 1868. (16 S. 8.)

60. Dr. Martin Luther's kleiner Katechismus nebſt 180 Sprüchen nach den einzelnen Lehrſtücken geordnet und mit Angabe der Betonung verſehen von L. W. Seyffarth, Hülfsprediger und Rector der Stadtſchulen zu Luckenwalde. Zweite Auflage. Ausgabe für Lehrer. Berlin 1868, Julius Springer. (48 S. 8.)

HEBSE LIBRARY OF THE UNIVERSITY OF CALIFORNIA

Druck: Wilhelm Baenſch. Leipzig.

Litterarischer Anzeiger

zum 3. Heft des 22. Bandes.

Im Verlage von **C. Merseburger** in **Leipzig** ist soeben erschienen und durch jede Buchhandlung zu beziehen:

Frank, Paul, Grundzüge der griechischen Litteraturgeschichte in leichtfaßlicher Darstellung. Nebst Proben griechischer Dichtungen in deutscher Uebersetzung. 10 Sgr.

—— Grundzüge der römischen Litteraturgeschichte. 10 Sgr.

Hentschel, Ernst, Lehrbuch des Rechenunterrichtes in Volksschulen. Verfaßt mit gleichmäßiger Berücksichtigung des Kopf- und Zifferrechnens. I. Thl. 8. Auflage. 16 Sgr.

Brähmig, B., Archiv für geistlichen Männergesang, enthaltend Choräle Hymnen, Motetten und Cantaten, für Seminarien, höhere Gymnasial klassen ꝛc. Heft II. 12 Sgr.

—— Arion. Sammlung ein- und zweistimmiger Lieder und Gesänge mit Pianoforte-Begleitung. Heft III. IV. à 10 Sgr.

Engel, D. H., Buch der Chorlieder. Vierstimmige Gesänge geistlichen und weltlichen Inhalts, für Gymnasien, Realschulen und gemischte Gesangvereine. Heft I. 7½ Sgr.

Erk, Ludw. und B. Widmann, Neue Liederquelle. Sammlung ein- und mehrstimmiger Lieder für Schule und Leben. Heft I. 3 Sgr.

Frank, Paul, Taschenbüchlein des Musikers. I. Bändchen: Erklärung der Fremdwörter, Kunstausdrücke ꝛc. 6. Auflage. 4½ Sgr.

Ramann, L., Die Musik als Gegenstand des Unterrichts und der Erziehung. Vorträge zur Begründung einer allgemeinen musikalischen Pädagogik. 15 Sgr.

Widmann, B., Grundzüge der musikalischen Klanglehre, für Musiklehrer, Schüler und jeden gebildeten Musikfreund. Mit 20 Holzschnitten. 15 Sgr.

—— Elementar-Cursus der Gesanglehre nach einer rationellen Methode, für Volks- und Bürgerschulen. 4 Sgr.

—— Kleine Gesanglehre für die Hand der Schüler. 7. Auflage. 4 Sgr.

—— Vorbereitungs-Cursus für den Gesangunterricht. Eine praktische Anleitung zum Gehörsingen. 2. Auflage. 4 Sgr.

Durch jede Buchhandlung zu beziehen:

Noël's brieflicher Sprachunterricht

für das

Selbst-Studium der französ. Sprache.

I. Cursus complet in 19 Briefen 4 Thlr.

Jeder Brief einzeln à 8 Ngr.

Soeben erschien und ist in allen Buchhandlungen zu haben:

Volksturnbuch.

Im Sinne von

Jahn, Eiselen und Spieß,

und nach den in Berlin am 11. August 1861 von der Versammlung deutscher Turnlehrer angenommenen Grundsätzen

ausgearbeitet von

Aug. Ravenstein.

Ein Führer auf dem Gebiete des Männer- und Vereins-Turnwesens, auch für Turnlehrer in oberen Knaben-Schulklassen.

Mit 3 Tafeln Abbildungen zur Einrichtung von Turnplätzen, zum Baue von Turnhallen und Herstellung der nöthigen Geräthe; 1 Tafel Abbildung zur anatomischen Uebersicht des Knochen- und Muskelbaues des Menschen und gegen 700 in den Text eingefügten Holzschnitten.

Zweite, verbesserte und vermehrte Auflage.

41 Bogen gr. 8°. Elegant geh. Thlr. 2. 12 Sgr. oder fl. 4. 12 kr.

Daß unser „Volksturnbuch" — das einzige systematisch bearbeitete Compendium der gesammten Turnwissenschaften — ein Bedürfniß ist, beweist am besten der gänzliche Ausverkauf der ersten starken Auflage innerhalb weniger Jahre und die inzwischen erschienene englische Uebersetzung. — Verfasser und Verleger sind deshalb desto eifriger bemüht gewesen, das Buch durch sorgfältige Umarbeitung und wesentliche Vermehrung der Abbildungen auf der Höhe der Zeit zu halten.

Frankfurt a. M., Juni 1868.

J. D. Sauerländer's Verlag.

In allen Buchhandlungen sind zu haben:

Schultheß, J. Uebungsstücke zum Uebersetzen aus dem Deutschen in's Französische. 8. umgearbeitete Auflage 13 Sgr. 42 Kr. Frcs. 1. 50.

—— Handelscorrespondenz aus französischen Quellen zum Uebersetzen aus dem Deutschen in's Französische. 2. durchgesehene Auflage 21 Sgr. Fl. 1. 12 Kr. Frcs. 2. 55.

Verlag von Fr. Schultheß in Zürich.

NB. Die Einführung wird gern durch Abgabe von Freiexemplaren erleichtert.

In meinem Verlage erschien:

LEHRBUCH
DER
ANORGANISCHEN CHEMIE
NACH DEN
NEUESTEN ANSICHTEN DER WISSENSCAFT
AUF
REIN EXPERIMENTELLER GRUNDLAGE.
FÜR
HÖHERE LEHRANSTALTEN UND ZUM SELBSTUNTERRICHT
METHODISCH BEARBEITET
VON
DR. RUDOLF ARENDT.

34 Bogen. Gr 8°. Enthaltend 291 Versuche, illustrirt durch 246 Holzschnitte.
Preis 1 Thlr. 24 Ngr.

ORGANISATION, TECHNIK UND APPARAT
DES
UNTERRICHTS IN DER CHEMIE
AN
NIEDEREN UND HÖHEREN LEHRANSTALTEN.
VON
DR. RUDOLF ARENDT.

Eine Ergänzungsschrift zu des Verfassers Lehrbuch der anorganischen Chemie.
Gr. 8°. Preis 24 Ngr.

Leipzig, im August 1868. **Leopold Voss.**

Wichtig für den Elementarunterricht.

Im Verlage von J. G. A. Fritzsche in Leipzig ist erschienen und durch alle Buchhandlungen zu beziehen:

Deutscher Schul- und Hauslehrer.

I.

Erstes Unterrichtsbuch für Kinder, mit Anleitung zum Unterrichten.
Von Dr. **Adolph Fritzsche.** Geh. Preis 5 Ngr.

Dieses Werkchen, dem später ein zweites, drittes ꝛc. Unterrichtsbuch folgen wird, paßt für jede deutsche Elementarschule ohne Ausnahme, und wird in Folge der klaren Methode und der beigegebenen Anleitung zum Unterrichten nicht nur für Schulunterricht und für Privatunterricht in gleicher Weise nutzbringend, sondern ist auch geeignet, die oft so sehr nöthige Unterstützung des Schulunterrichts von Seiten des Hauses, zu fördern, da nach demselben gebildete Eltern in den Stand gesetzt werden, dem Kinde beim Lernen zu helfen, ohne fürchten zu müssen, der Schule gegenüber etwas zu verderben. —

REESE LIBRARY OF THE UNIVERSITY OF CALIF...

YB 23872

UNIVERSITY OF CALIFORNIA LIBRARY